

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARININ
STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI, DUYGULANIM DURUMLARI VE AKADEMİK
BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
HATİCE ÇELİK MENDERES

ANKARA-2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARININ
STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI, DUYGULANIM DURUMLARI VE AKADEMİK
BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Hatice ÇELİK MENDERES

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ

ANKARA-2009

ÖN SÖZ

Öğrenciler daha okul hayatlarının ilk gününden itibaren değişik hedeflere yönelirler ve öğrencilerin başarılı olmalarının çeşitli nedenleri vardır. Bu çalışmada öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemleri, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre değişip değişmediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yapılan bu araştırma ile öğrencilerin motivasyonlarını anlamada önemli bir kavram olan başarı yönelimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve akademik alanda daha başarılı bireyler yetiştirmek isteyen eğitimcilere yol göstermesi beklenmektedir.

Tez konumu belirlediğim günden bugüne kadar her adımda beni destekleyen, bana yol gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgi ve deneyimlerini özveriyle paylaşan, verilerimin değerlendirilmesinde yardımlarını esirgemeyen sayın Arş. Gör. Ahmet AKIN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlama konusunda en büyük destekçim olan Sayın Tümgeneral Alparslan ERDOĞAN'a, bu süreçte benden gülyüzlerini ve desteklerini esirgemeyen, her aşamada motivasyonumu yüksek tutan Gn.kur. Personel Yönetim Sistem Daire Personeli'ne teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecine beraber başladığımız ve sonlandırdığımız, ihtiyaç hissettiğim her aşamada yanımda olan arkadaşlarım Psk. Gözde ÖZER'e ve Psk. Hülya YILDIZ'a, bu zorlu dönemde bana evinin kapılarını açan kadim dostlarım Sevgi-Serkan SEVİMLİ çiftine her şey için teşekkür ederim.

12 yıldır hayatımın her aşamasında yanımda olan ve benden hiçbir konuda desteğini esirgemeyen sevgili eşim Umut MENDERES'e ve sevgili aileme tüm kalbimle teşekkür ederim.

Hatice ÇELİK MENDERES

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARININ STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI, DUYGULANIM DURUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ

ÇELİK MENDERES, Hatice

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ

Nisan – 2009

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının; stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları, akademik başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıflarına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırma grubu; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 506 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan başarı amaç oryantasyonlarını belirlemek için Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği; stresle başa çıkma yöntemlerini belirlemek için “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği”, duygulanım durumlarını belirlemek için “Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde öğrenciler bağımsız değişkenlerin boyutlarına göre gruplara ayrılmış, gruplar iki olduğu durumlarda t- testinden, ikiden çok olduğu durumlarda da tek yönlü varyans analizinden (F- testi) yararlanılmış ve F değerinin önemli olması durumlarında grup ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey-Kramer testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak seçilmiştir.

Bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler kendine güvenli başa çıkma yöntemini daha fazla kullanıyor iken boyun eğici başa çıkma yöntemini daha az kullanmaktadırlar.

Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler kendine güvenli başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanıyor iken boyun eğici ve çaresiz başa çıkma tarzlarını daha az kullanmaktadırlar.

Pozitif duygulanıma sahip öğrenciler öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonlarını daha fazla benimsiyorken negatif duygulanıma sahip öğrenciler performans-kaçınma amaç oryantasyonunu daha fazla benimsemektedirler.

Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla benimsemektedirler.

Öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları cinsiyete göre değişmemektedir.

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla benimsemektedirler.

Anahtar kelimeler: Başarı amaç oryantasyonu, akademik başarı, duygulanım, stresle başa çıkma yöntemleri

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO COPING STYLE, EMOTIONALITY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

This study is a descriptive study aims to investigate whether the achievement goal orientations of university students changing according to gender, class, academic success, affectivity situation and methods of coping with stress.

The research has been done on 506 students among the Gazi University during 2007 - 2008 school years.

In order to determine the achievement goal orientation which is a dependent variable of this research “Achievement Goal Orientation Scale”, to determine the method of coping with stress “Strategies of Coping with Stress Scale” and to determine the affectivity situation “Positive and Negative Affectivity Schedule” were used. When the datas are analyzing, the students were separated according to level of independent variables. While the number of groups are two t-test, in the situation of more than two one-way anova (F-test) were used. For the situation of significant F value, Tukey- Kramer Test was used in order to determine the source of difference between the means of groups. The significance level was choosen as $\alpha = 0.05$.

At the end of this research following findings were obtained:

There is an important difference between methods of coping with stress and learning goal orientation, performance approach goal orientation and performance-avoidance goal orientation. While the students who adopt learning goal orientation are use self confident, hopeful and social strategies. While the students who adopt performance approach goal orientation are use self confident and helpless strategies. While the students who adopt performance avoidance goal orientation are use self helpless and obedient strategies.

There is an important difference between affectivity situation of university students and the learning goal orientation, performance-approach. While the students who have positive affectivity are interiorizing performance approach goal orientation, the students having negative affectivity are interiorizing performance avoidance goal orientation.

There is an important difference between academic success of university students and learning goal orientation. There is no important differences between academic success and performance approach and performance avoidance goal orientations.

There is no important significant differences between student's achievement goal orientation belong to genders.

There is a significant difference between class of university students and learning goal orientation in favor of fourth class students. On the other hand, there is no important differences between performance approach and performance avoidance goal orientations.

Research findings show that achievement goal orientations of university students do not change according to their sex. On the other hand, achievement goal orientations of university students change according to their class, academic success, strategies of coping with stress and affectivity situations.

Key words: Achievement goal orientation, academic achievement, emotionality, coping style

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	6
Alt Problemler	6
Önem	7
Sınırlılıklar	9
Varsayımlar	8
Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR	11
Kuramsal Çerçeve	11
1.Başarı Amaçları Teorisi (Amaç Oryantasyonu Teorisi)	11
Öğrenme Amaç Oryantasyonu.....	17
Performans Amaç Oryantasyonu.....	19
2. Pozitif Negatif Duygulanım	25
3. Stres	28
4. Akademik Başarı	30
Başarı Amaç Oryantasyonu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	31

BÖLÜM III

YÖNTEM	45
Araştırmanın Yöntemi.....	45
Araştırma Grubu	45
Verileri Toplama Araçları	47
Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)	47
Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği (PANAS)	53
Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ)	54
Verilerin Analizi	56

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR.....	58
1. Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonuna İlişkin Bulgular ve Yorumları	58
2. Üniversite Öğrencilerinin Duygulanım Durumlarına Göre Başarı Amaç Oryantasyonuna İlişkin Bulgular ve Yorumları	65
3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonuna İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	67
4. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Başarı Amaç Oryantasyonuna İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	73
5. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Başarı Amaç Oryantasyonuna İlişkin Bulgular ve Yorumları	75

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER	78
Sonuçlar.....	78
Öneriler	79
KAYNAKLAR	81

EKLER	102
EK 1- Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği	103
EK 2- Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği	105
EK 3- Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Envanteri	106
EK 4- Kişisel Bilgi Formu	107
EK 5- Uygulama İzni	108

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıflara Göre Dağılımları	46
Tablo 2: Başarı Amaç Oryantasyon Ölçeği Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonları	52
Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt ölçekleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	59
Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerinin Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Kramer Testi Sonuçları	61
Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre ve Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonu Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Kramer Testi Sonuçları.....	63
Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin Duygulanım Durumlarına Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri	66
Tablo 8: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt ölçekleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	68

Tablo 9: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçekleri Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 10: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarına İlişkin Tukey Kramer Testi Sonuçları	70
Tablo 11: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri	73
Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri	50
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem cümlesi, problem ve alt problemler verilmiş, sayıtlar ve sınırlılıklar belirtilmiş, araştırma ile ilgili temel kavramlar ile araştırmanın önemi ve gerekçesi açıklanmıştır.

Problem Durumu

Eğitim araştırmalarının önemli amaçlarından birisi kendine yetebilen, diğer bir deyişle, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek için gerekli süreçleri tespit edebilmektir. Bu amaçla yapılan çalışmalar sonucu ulaşılan genel kanı, kendi kendine yetebilen öğrencileri yetiştirmenin temel şartlarından birisinin öğrenci motivasyonunu arttırmak olduğudur (Özgüngör, 2006a). Günümüzde başarılı bir eğitim için motivasyonel süreçler temel unsur olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Miller ve Russell, 2002). Öğrencilerin verimli performans sergilemesini, başarı eğilimlerinin sürekli yükselmesini ve böylece bir dizi bilgi ve beceri kazanarak geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanmasını arzu eden ebeveynler, eğitimciler ve psikologlar genellikle öğrencileri motive edenin ne olduğu sorusunu sormakta ve eğitimcilere öğrencilerini başarılı bireyler haline getirmeleri yönünde büyük bir baskı yapmaktadırlar. Öğrencilerin motivasyonel ve öğrenmeyle ilgili farklılıkları bu baskıyı daha da arttırmaktadır. Eğitimcilerden hem öğrencilerin geniş bir dizi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına cevap vermeleri hem de öğretim sürecinde müfredatın standartlarını karşılama ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını sağlama arasında optimum düzeyde bir denge kurmaları beklenmektedir. Tüm bunlarla birlikte eğitimciler, öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli motivasyondan yoksun olmaları sorunuyla sıklıkla yüzleşmektedir.

Bireylerin ne derece başarılı oldukları yaşamlarını yoğun biçimde etkilemektedir. Öğrenciler okula başlamayla birlikte çaba harcamalarını gerektiren çok sayıda öğrenme göreviyle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimleri süresince çeşitli konuları öğrenmek için yeterli düzeyde motivasyona sahip olabilmeleri zordur. Bununla birlikte motivasyon üniversite yılları boyunca önemli bir zorunluluk olarak görülmektedir, çünkü motivasyon bireylerin gelecekteki kariyer basamaklarıyla yakından ilişkilidir. Üniversite ortamında üstün olabilmek bireylerin başarıları açısından değerlendirilmektedir. Bireyin çalışmak için harcadığı çaba öğrenmeyle ilişkilidir, çünkü öğrenme, bilinçliliği ve amaçlı eylemi gerektiren aktif bir süreçtir. Bireyin daha iyisini yapabilmek için nasıl motive olduğu onun bilgiyi kazanması, öğrenimini başarıyla tamamlaması ve sonrasında bir işe veya yüksek lisansa kabul edilmesinde önemli oranda etkilidir. Şaşırtıcı biçimde öğrenme için gerekli motivasyondan yoksun olmak bir çok üniversite öğrencisini etkileyen engelleyici bir fenomen haline gelmektedir (Reeve ve Deci, 1996).

Bireyler birbirlerinden farklı biçimde performans sergiler, çünkü onların amaçları birbirlerinden farklıdır. Araştırmacılar üniversite öğrencilerinin öğrenme görevlerine ilişkin çoklu amaçlara sahip olduklarını ileri sürmüştür. Bunlar arasında; öz-güveni artırma, tanınma ve onay kazanma, okuldan atılmaktan kaçınma, başarı elde ederek tatmin olma, bir iş için gerekli bilgi ve becerileri elde etme, verimli biçimde çalıştığını kanıtlama, diğer öğrencilere göre daha üstün olduğunu kanıtlama, ebeveynler tarafından eleştirilmekten veya akranlardan negatif tepkiler almaktan kaçınma gibi amaçlar sayılabilir (Lin, McKeachie ve Kim; 2003).

Günümüzde öğrenmede motivasyonun etkisi bu kadar açık iken aslında uzun yıllar boyunca öğrenme yalnızca bilişsel bir bilgi işleme süreci olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede öğrenme ortamı, öğrenme zamanı, öğrenilen içerik, hafıza gibi değişkenler bir çok araştırmaya konu olurken öğrencilerin duygusal ve motivasyonel süreçleri görmezden gelinmiştir. 21 yüzyılın deneyimli eğitimcileri ise bilişsel ve duygusal süreçlerin güçlü bir şekilde kesiştiğini ve duygusal alanın bilişsel becerilerin başarılı olarak gelişebilmesine rehberlik ettiğini kabul etmiştir (Ames ve Archer, 1988).

Öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar motivasyonel öğelerin de önemine dikkat çekilmesiyle bir çok araştırmacı motivasyonu anlayabilmek için öncelikle bireylerin oryante olduğu spesifik amaçları tanımlamak gerektiğini savunmuştur (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Son yıllarda başarı motivasyonu alanına büyük katkısı olan, birçok karanlık noktayı aydınlatan ve akademik davranışların amaçlarına yönelik sağlıklı açıklamalar yapan teorik bir yaklaşım olan Başarı Amaç Oryantasyonu yapısı bireylerin akademik durumlarda hangi başarı amaçlarını benimsediğini ifade eder (Ames, 1992). Kuram özellikle “başarma” davranışını açıklamak üzere gelişim ve eğitim psikologları tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram, öğrencilerin öğrenme ve okul etkinliklerinde ve akademik görevleri yerine getirirken gösterdikleri performansın nedenlerini anlamaya yönelik olarak ortaya koyulmuştur (Pintrich, 2000a). Öğrencilerin okul çalışmalarına güdülenmelerinde veya bu tür çalışmalara katılmalarında motivasyon eksikliğinden çok kendilerini, akademik görevlerini ve başarılarını nasıl algıladıklarına, bunlara ilişkin düşüncelerinin neler olduğuna odaklanmış; okul başarısını ve bu başarıya atfedilen anlamı öğrenci algısına bağlı olarak tanımlamayı konu edinmiştir.

Öğrenci motivasyonu ile yakından ilgili önemli bir bireysel değişken olan ve öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu ya da amaç yönelimlerini açıklamaya çalışan Amaç Oryantasyonu Teorisi sadece “öğrencileri ne motive eder?” sorusuna teorik bir çerçeve sunmakla kalmamış aynı zamanda hangi spesifik motivasyonel süreçlerin, öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki fonksiyonlarını yararlı veya zararlı biçimde etkilediği konusuna netlik kazandırmıştır (Weiner, 1990).

Öğrenme çalışmaları için yeterli motivasyona sahip olan öğrenciler öğrenme süreciyle aktif biçimde meşgul olabilmektedir. Araştırmalar bu öğrencilerin zor öğrenme görevlerine istekli olduklarını, yoğun çaba harcadıklarını, aktif problem çözme stratejileri kullandıklarını, zorluklarla yüzleştiklerinde azimli olduklarını ve gerekli bilgi ve becerileri kazanmaya odaklandıklarını kanıtlamıştır (Elliot ve Dweck, 1988). Öte yandan öğrenmeye motive olamayan öğrenciler pasif, daha az çaba harcama eğilimi gösteren ve zor öğrenme görevleriyle karşılaştıklarında

yaptıkları çalışmayı kolaylıkla terk eden bireylerdir. Bu öğrenciler genellikle cezadan kaçınma veya ödül kazanma gibi dışsal nedenlerden dolayı öğrenme için çaba harcar.

Amaç oryantasyonu, öğrencinin akademik görevlere yaklaşım tarzını belirleyen akademik hedef ve eğilimlerdir (Özgüngör, 2006). Öğrencilerin akademik ortamda sunulan bilgi, beceri, ödev ve sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarını belirleyen üç genel amaç tarzı bulunmaktadır. Bunlar öğrencilerin öğrenilen konulara karşı üç farklı yaklaşımın olduğunu göstermektedir: Öğrenme yönelimi ya da yetkinlik yönelimi (learning goal orientation), performans yönelimi (performans goal orientation) ve not yönelimi ya da minimum çalışma yönelimi (avoidance goal orientaion) (Dweck ve Elliot, 1988; Dweck ve Leggett, 1988; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999). Öğrenme yönelimli öğrencilerin temel amacı ders içinde sunulan konuyu tam olarak öğrenebilmektir. Bu öğrenciler hatayı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görürler ve bu yüzden akademik zorluklardan kaçınmazlar. Yüksek motivasyona sahiptirler, zorlandıklarında yardım istemekten çekinmezler ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı stratejileri sık sık kullanırlar (Dweck ve Elliot, 1988; Meece, Blumefeld ve Holt, 1988; Miller, Behrens, Greene ve Newman, 1993; Miller, vd., 1996; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Performans yönelimli öğrencilerin sınıftaki temel amaçları ise diğerlerine ne kadar zeki ve başarılı olduklarını kanıtlamaktır. Bu öğrenciler için öğrenme ancak onların yeteneğini kanıtlayıcı nitelikte ise değerlidir. Sınıfta en yüksek notu alma, sınıfın en iyisi olma çabaları ile ifade edilen performans yönelimi kolay ödevleri tercih etme, ihtiyaç olduğunda yardım istemekten kaçınma, ezber kullanma ve zorluklarda kolayca pes etme gibi negatif akademik davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Miller vd., 1996). Son olarak, bazı öğrenciler derse ne öğrenme ne de yüksek not almak amacıyla girerler. Bu öğrencilerin amacı sınıfta aptal durumuna düşmekten, kötü not almaktan kaçınmadır. Bu öğrenciler ancak ve ancak sınıf geçmelerine yetecek kadar çalışırlar. Dweck ve Leggett (1988), öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarının iki alt boyutu olduğunu savunmuşlardır. Öğrenme amaçları pozitif bakış açısı, kendini sürekli geliştirme ve yeterliliğini arttırma arzusu ile karakterizedir. Öğrenme amaçlarını benimseyenler sonuçları daha uyumlu, problemleri çözmek için daha çok efor sarf eden ve zor durumlarla karşılaşıldığında daha azimli olan kişilerdir. Performans amaç yönelimi

uyumsuz sonuçlara, çıktıya odaklanma ve negatif geribildirimden kaçınma ile karakterizedir.

Bireylerin amaç oryantasyonlarının birbirinden farklı olmasının ve bazı bireylerin gerçekten bir şeyler öğrenme amacını benimserken, bazılarının ise özellikle yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmayı amaçlaması bir çok faktöre göre değişmektedir. Bunlardan biri akademik başarıdır. Öğrencinin bir konuyu öğrenmek veya bir beceriye sahip olmak için istekli olması yapacağı çalışmaların süreci ve sonuçları üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Başarı motivasyonu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok çalışmada her iki değişkenin birçok noktada etkileşimde bulunduğu ve akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı motivasyonlarının da farklı olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrenciler günlük yaşamlarındaki bir çok problemle başa çıkarken aynı zamanda yoğun bir stres yaşamaktadırlar. Bu stresle başa çıkarken çeşitli yollara başvururlar ve kullandıkları başa çıkma yöntemleri onların eğitim süreçlerine de yansımaktadır. Stresle aktif bir şekilde baş etmeyi seçen bir öğrenci plan yapıp, çözüm için çeşitli yollar düşünürken stresle pasif bir şekilde baş etmeyi tercih eden bir öğrenci başarısızlıktan kaçmayı, diğerlerinin gözünde başarısız olmaktan kaçınmayı düşünür. Dolayısıyla stresle başa çıkma yolları farklılaşan öğrencilerin motivasyonlarının ve başarı amaçlarının da farklılaştığı, bu iki faktörün etkileşim halinde olduğu söylenebilir.

Duygular kişilere, nesnelere veya olaylara karşı tecrübelerle kazanılan ve bireyi davranışta bulunmaya hazır hale getiren hislerdir. Algı ve tutum geliştirme süreçlerinde, öğrenme faaliyetlerinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar önemlidir ve bireylerin davranışlarına yön verir. Öğrenme sürecine, öğrenme materyaline ve öğrenme sürecinin sonuçlarına karşı pozitif veya negatif duygulanımlı olmak motivasyonu ve başarı amaçlarını etkilemektedir. Araştırmalar göstermektedir ki günlük yaşamında pozitif duygu durumunda olan öğrenciler öğrenme için istekli, derse karşı ilgili, başarısızlık karşısında yılmayan ve öğrenmenin kendisini hedef alan öğrencilerdir. Bunun tersine negatif duygulanımlı olan öğrenciler ise

öğrenmeden kaçınan, küçük düşmekten korkan ve başarısızlık sonucunda pes eden öğrencilerdir. Duygular motivasyonu, başarı amaçlarını ve doğal olarak öğrenme sürecindeki akademik çıktıları etkileyen önemli kavramlardan birisidir.

Türkiye’de başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyet, bilişötesi süreçler, özduyarlılık, algılanan akademik başarı, stresle başa çıkma stratejileri, ebeveyn tutumları değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemleri, duygulanım durumları, akademik başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma literatürdeki bu boşluğu doldurmak amacıyla, başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemleri, duygulanım durumları, akademik başarı, cinsiyet, sınıf değişkenlerine göre incelemek amacıyla yapılmıştır.

Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları; stresle başa çıkma yöntemlerine, duygulanım durumlarına, akademik başarılarına, cinsiyetlerine ve sınıflarına göre değişmekte midir?

Alt problemler

Araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları (öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemlerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları (öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) öğrencilerin duygulanım durumuna göre anlamlı olarak değişmekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları (öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) akademik başarıya göre anlamlı olarak değişmekte midir?

4. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları (öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak değişmekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları (öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı olarak değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemlerine, duygulanım durumuna, akademik başarıya, cinsiyete ve sınıfa göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır.

Öğrencilerin öğrenme ve akademik başarıları için gerekli olan motivasyon amaç oryantasyonu veya bireylerin bir öğrenme görevine yönelik yaklaşımları; eğitim ve değerlendirmeye ilişkin anahtar bir motivasyonel unsurdur (Akın, 2006). Başarı amaçları, öğrencilerin akademik sorumluluklarını anlamaya yönelik bilişsel bir açıklama getirir. Bu amaçların öğrencilerin akademik çalışmalarındaki davranışlarını, düşüncelerini, heyecanını anlamaya rehberlik ettiği düşünülmektedir. Bir görevi yaparken hedeflenen amaç, öğrencinin mutluluğu, yakın çevresi, akademik başarısı, duygulanımı, benlik algısı gibi birçok önemli alanla etkileşim halinde olması sebebiyle öğrenciler, aileler ve öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken önemli bir unsurdur.

Üniversite öğrencileri okula ilk başladıkları andan itibaren çeşitli stres faktörleri ile karşı karşıya kalmakta ve hepsi de kendi yöntemlerine göre bunlarla baş etmeye çalışmaktadırlar. Baş etme yöntemlerinde izledikleri yollar onların akademik hayatlarındaki bir çok değişken ile iç içe geçmiş durumdadır. Motivasyonları, akademik başarıları, arkadaş ilişkileri bunlardan sadece bazılarıdır. Öğrencilerin başarı amaçları ile stresle başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıyla öğrencilerin öğrenme sürecine bakış açılarının hangi baş etme yöntemleriyle ilişkili olduğu ortaya koyulabilecektir. Bu bilgi ışığında stresle başa çıkma ve amaç yönelimleri arasındaki ilişkinin öğrencilerin öğrenmelerine, akademik

başarılarına nasıl etki edebileceği konusunda eğitimcilere ve kendini tanımaya çalışan öğrencilere yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Duygulanım durumunun eğitim hayatındaki önemi ortaya koyuldukça bu değişkenin öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını nasıl etkilediği bir çok çalışmaya konu olmuştur. Kişinin kendisini nasıl hissettiği ve bunun öğrenme sürecine, motivasyona nasıl etki ettiğinin görülmesiyle kişiler duygulanım durumlarının daha çok farkında olabilecek ve yaşamlarının her alanına olumsuz yansıtacağı kabul edilen duygudurumlarını değiştirmek için çaba harcayabileceklerdir. Bu aynı zamanda aileler, rehber öğretmenler ve eğitimciler için de öğrencilerin başarılarını etkilemesi sebebiyle önemli bir bilgi olarak görülmektedir.

Akademik başarı öğrencilerin okul yaşamları boyunca çeşitli şekillerde değerlendirilerek belirlenmektedir. Akademik başarı ile amaç oryantasyonlarının birbirlerini nasıl etkiledikleri ortaya çıkarıldığında daha yüksek akademik başarılar için öğrencilerin yararlı başarı amaçlarına yönelmeleri için eğitimciler ve aileler gerekli çabayı sarf edeceklerdir.

Öğrencilerin akademik yaşantısında önemli bir kavram olan başarı amaç oryantasyonlarının belirlenen değişkenlere göre değişip değişmediğinin bilinmesi bu kavramın öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu sayede öğrencilerin öğrenim hayatlarında uyumlu davranış özellikleri sergilemeleri için eğitim sistemlerinde ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiği de fark edilebilecektir. Bu nedenle konunun araştırılması önemli bulunmuştur.

Aynı zamanda bu çalışmada ele alınan değişkenler tümü üniversite öğrencilerinin akademik yaşantıları için son derece önemli kavramlardır. Öğrencilerin öğrenme süreci ve motivasyonlarını anlamada başarı amaç oryantasyonu, stresle başa çıkma tarzı, duygulanım durumu ve akademik başarı üzerinde durulması gereken değişkenler olarak görülmektedir. Bireylerin sahip olduğu bilişsel, duygusal veya motivasyonel unsurların sağlıklı olması ve

birbirleriyle yararlı bir etkileşimde bulunması onların hem psikolojik hem de akademik yönden işlevsel bireyler olmalarına yardımcı olacaktır.

Eğitim çalışmalarında son yıllarda dikkat çeken ve sadece birkaç çalışmada yer alan “başarı amaç oryantasyonları”, yurt dışında öğrenmeyle yakın ilişkili ve öğrencilerin akademik hayatlarında oldukça önemli bir kavram olarak kabul edilmiştir. Çeşitli değişkenler ile çalışılan kavram öğrencilerin başarı motivasyonlarını anlamada eğitimcilere yol gösterici olmaktadır. Bu çalışmadaki bağımsız değişkenler olan stresle başa çıkma yöntemleri, duygulanım durumları, akademik başarı, cinsiyet ve sınıf düzeyleri bir çok araştırmada çalışılmışken literatürde başarı amaç oryantasyonları ile birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amaç oryantasyonu ve akademik başarı literatüründe önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin tüm ölçme araçlarını doğru ve içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Bu araştırma 2007-2008 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören gönüllü öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçları benzer özellikler taşıyan öğrencilere genellenebilir.
2. Bu çalışmadan elde edilen veriler, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Başarı amaç oryantasyonu: Davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme ve duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yollarıdır (Ames, 1992).

Duygulanım: Neşe, üzüntü, öfke, kin, nefret, korku, bunaltı, kaygı gibi duygusal tepkilerin yaşanmasıdır. Duygulanım bireyin uyaranlara, anılara, düşüncelere, duygusal tepki ile katılabilme yetisidir (Öztürk, 2004).

Stres: Birey – çevre etkileşiminde kişinin iyi uyumunu tehlikeye düşüren ve mevcut kaynaklarını zorlayan ya da aşan taleplerdir (Folkman ve diğerleri, 1986).

Stresle başa çıkma yöntemleri: Kişinin kaynaklarını aştığını değerlendirdiği, spesifik içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalardır (Lazarus ve Folkman, 1984).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda başarı amaç oryantasyonlarının kuramsal temeli olan Başarı Amaçları Teorisi ile ilgili kuramsal yayınlara ve başarı amaç oryantasyonları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda önce araştırmanın bağımlı değişkeni ile ilgili daha sonra da bağımsız değişkenlerinden bazıları ile ilgili kuramsal bilgiler açıklanmıştır.

1. Başarı Amaçları Teorisi (Amaç Oryantasyonu Teorisi)

Bu kısımda başarı amaçları teorisinin kuramsal alt yapısı, amaç oryantasyonunun boyutları olan öğrenme amaç oryantasyonu ve performans amaç oryantasyonu ile performans amaç oryantasyonunun alt boyutları olan performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları açıklanmıştır.

Motivasyon kavramı dolaylı yada doğrudan bir şekilde tüm öğrenme kuramları içinde yerini almıştır. Bu teorilerde çalışmaya başlama, çalışmayı sürdürme, çaba sarf etme, öğrenmeye odaklanma, başarı veya çalışmaktan kaçınma davranışları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kavramlar açıklanmaya çalışılırken literatüre bir çok motivasyon terimi ve teorisi eklenmiştir. Murphy ve Alexander (2000) son on yılda motivasyon ve başarı değişkenlerinin araştırıldığı çalışmaları incelediklerinde bu araştırmalarda amaç yaklaşımı, içsel-dışsal motivasyon, yükleme teorisi gibi bir çok kavram ve değişkenin kullanıldığını görmüşlerdir. Sonuçta Başarı Amaç Oryantasyonu teorisinin motivasyonu anlamada baskın ve önemli bir kuram olduğunu doğrulamışlardır (Arias, 2002).

Son 20 yıldır motivasyon kuramlarında öne çıkan bir yaklaşım olan başarı amaçları teorisi öğrencilerin öğrenirken kullandıkları bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade etmektedir (Eliot, 1997; Pintrich ve Schunk, 1996). Bu teori, başarı durumlarında bireylerin amaç veya niyetlerine odaklanan sosyal-bilişsel bir kuramsal çerçevede geliştirilmiş ve öğrencileri motivasyona sahip veya ondan yoksun olarak sınıflamak yerine, öğrencilerin kendileri, görevleri ve performansları hakkında ne düşündüklerine odaklanmıştır (Midgley vd., 2001). Pintrich (2000b) literatürde 3 tip amaç olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan ilki “görev/özel amaçlar”dır. Bu amaçlar belli sonuçları anlatır. Örneğin “Amacım matematik testinden 85 almak” gibi. Pintrich’in bahsettiği diğer amaç “genel amaçlar”dır. Adından da anlaşıldığı gibi bu amaçlar hedef amaçlarından daha genel olmalarıyla ayrılırlar. Bu amaçlar kişinin uğraşlarını, güvenlik, mutluluk, yakınlık gibi duygularını kapsamaktadır. Pintrich’in bahsettiği son amaç “başarı amaçları”dır. Pintrich’e (2003) göre bunlar görev ve genel amaçların ortasındaki amaçlardır. Bu amaçlar genel amaçlara göre daha özel amaçlardır ama özel amaçlara oranla daha genel amaçlardır. Başarı amaçları özellikle başarı motivasyonunu ve davranışlarını açıklamak üzere geliştirilmiştir. Bunun amacı kişilerin neden başarının peşinden gittiğini açıklamaktır. “... amaç oryantasyonu terimi basit görev yönelimleri yada genel amaçlar için kullanılmaz ayrıca görevlere genel yönelimi de açıklar niyet, yetenek, başarı, ustalık, standartlar ve hataları da içerir” (Pintrich, 2000a).

Başarı Amaçları Teorisi, öğrencilerin başarıyı elde etmeye yönelik sahip oldukları inançları ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceler (Pintrich ve Schunk, 1996; Akt; Pintrich, 2000a). Daha spesifik olarak öğrencilerin öğrenme bağlamındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade eder. Bu tepkiler öğrencileri uyumlu ve uyumsuz tutumlara yönlendirebilir.

Başarı Amaçları Teorisi; başarı ve başarısızlığın sebeplerini (Dweck ve Leggett, 1988), başarı ve başarısızlığa verilen bilişsel ve duygusal tepkileri (Ames, 1992a; Dweck ve Leggett, 1988) ve kararlı yönelimler ile durumsal faktörler

arasındaki etkileşimlerde davranış seçeneklerini de açıklamaya çalışmıştır (Pintrich, 2000a). Ayrıca öğrencilerin başarı amaçlarının kendilerini başarılı yada başarısız kabul etmelerinin kriterlerini belirleme ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ames 1992a, Blumenfeld, 1992; Pintrich, 2000a; Urdan, 1997). Sonuç olarak kapalı yada açık okul amaçları veliler, öğretmenler, öğrenciler tarafından benimsenmekte ve okul müfredatı, değerlendirme yöntemleri ile birlikte öğrencilerin başarı amaçlarında etkili olmaktadır (Ames,1992a; Anderman ve Maehr, 1994; Elliott ve Dweck, 1988; Midgley ve Urdan, 1995).

Ames (1992) başarı amaçlarını “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme, duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yolları” şeklinde tanımlamıştır. Başarı amaçları; bireyin olayları ve kendi yeterliliğini nasıl yorumladığını, onlara yönelik nasıl tepkide bulunduğunu açıklamayan ve farklı biliş, duygu ve davranış tepkileriyle sonuçlanan bir çerçeve sağlar (Dweck ve Leggett, 1988). Başarı amaç oryantasyonları, bireylerin başarı için odak noktaları ve amaçlarına “uyum sağlamalarını ve onları benimsemelerini” ifade eder. Bu bağlamda başarı amaç oryantasyonları hem konuya hakim olma veya performans ve yetenek sergileme gibi bireylerin başarı için belirledikleri genel odak noktalarını ve amaçlarını, hem de bu bireylerin amaçlarını tanımlamak için kullanabilecekleri gelişme, kendi odaklı olma veya sosyal karşılaştırma yapma gibi kriter ve standartlarını içerebilir (Pintrich, 2000a).

Başarı amaçları öğrencilerin akademik sorumluluklarını anlamaya yönelik bilişsel bir açıklama getirir. Bu amaçların öğrencilerin akademik çalışmalarındaki davranışlarını, düşüncelerini, heyecanını anlamaya rehberlik edeceği tahmin edilmektedir (Dweck ve Elliott, 1988; Maehr, 1991; Ames ve Archer, 1988; Ames, 1992; Urdan, 1997).

Bazı teorisyenler başarı amaçlarını kişinin karakteristiği olduğunu ve nispeten değişiminin olmadığını düşünüyorlar (Dweck ve Leggett, 1988). Diğerleri ise bu amaçların daha az katı olduğunu ve okul çevresinden etkilendiğini savunuyorlar (Urdan ve Mahler, 1995; Urdan, 1997; Anderman ve Anderman, 1999; Pintrich, 2000a). Ames (1992) öğrenme ortamının ve öğretmenlerin öğrencilerin başarı

amaçlarını etkilediğini savunmuştur. Ames'e göre öğrenme amaçlı öğrenciler yetişmesi için (1) Sınıfta sunulan görevler; anlamlı, farklı, çeşitli, yeni ve ilgi çekici olmalı (2) Değerlendirme; bireysel ilerlemeye, bilgiye hakim olmaya ve ilerlemenin devam etmesine, fırsatları değerlendirmeye, hatalarını görmeye ve performansını değerlendirmeye odaklı olmalı (3) Öğretmen uygulaması; öğrencilerin kararlara katılmasını desteklemeli, gelişmeleri için fırsatlar oluşturmalarına, yeteneklerini izlemelerine ve kendilerini yönetmelerine izin vermesi gerekmektedir.

Öğretmenler performans amacını geliştirecek ortamları daha çok oluşturmalarına karşın aslında bir çoğu, öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonlu olmalarını performans amaç oryantasyonlu olmalarına tercih etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler öğrenmeden daha fazla zevk alan, öğrenme süreçleriyle daha fazla meşgul olan ve öğrenmeye içsel olarak motive olmuş yaratıcı öğrencileri tercih etmektedir (Printch, 2000a).

Racel (2003) yaptığı bir çalışmada altıncı sınıf öğrencilerini algılayan sınıf amaç oryantasyonunun kendi başarı amaç oryantasyonu ile ilişkisini incelemek amacıyla öğretmen odaklı ve karışık odaklı olarak ayırmıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmen otoritesinin hakim olduğu, tüm bilgilerin öğrencilere hazır sunulduğu ve kararların tek başına alındığı ortamdaki öğrencilerin performans odaklı oldukları görülürken; öğrencilerin başarılarına göre öğretme stratejilerinin değiştiği, sınıf kurallarının beraber koyulduğu, öğretilen materyalin çeşitli ve zevkli sunulduğu ortamlardaki öğrencilerin öğrenmekten zevk aldıkları görülmüştür. Sınıf ortamını öğrenme odaklı algılayan öğrencilerin kendileri de öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyip uyumlu motivasyonel süreçleri izlerken, sınıf ortamını performans odaklı algılayanların kendilerinin de performans amaç oryantasyonunu benimsedikleri ve uyumsuz motivasyon süreçlerini izledikleri görülmüştür.

Sonuç olarak öğrenciler farklı yönelimlere sahip olabilirken öğretmenlerde içinde bulundukları sınıf ortamında farklı yönelimleri uyarabilecek ortamlar yaratabilirler. Öğrencilere seçme şansı veren, başarıda çabanın önemini vurgulayan, hatayı öğrenmenin bir parçası olarak tanımlayan öğretmenler öğrenme yönelimli bir sınıf ortamı yaratırken öğrenci notlarının sınıfta ilan edildiği, öğrencilerin notlara

göre sınıflandırıldığı ve öğrencilerin bireysel değerlerinin aldıkları not tarafından belirlendiği performans odaklı bir sınıf ortamı öğrencilerde not yönelimini arttırmaktadır (Ames, 1992; Midgley, 1993; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996).

Farklı amaç yapıları ve modelleri olmasına rağmen amaç yapıları, sosyal bilişsel motivasyon modellerinin çoğunda önemlidir. Yapı ve modellerdeki bazı değişikliklerden dolayı literatürde, başarı amaçlarının ve amaç oryantasyonlarının tanımlanmasında farklılıklar vardır. Başarı amaçlarına yönelik yapılan araştırmalar, temelde aynı yapıyı ifade etmek için bir dizi farklı etiketler kullanmıştır. Teorisyenler özellikle iki başarı amacı tanımlamıştır. Bunlardan birincisi *yeteneği geliştirme* amacı olup çeşitli araştırmalarda; *öğrenme amaçları* (Dweck ve Leggett, 1988), *görev-ilişkili amaç* (Nicholls vd., 1985) veya *hakim olma amaçları* (Ames ve Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan *yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma* amacı ise araştırmalarda; *performans amaçları* (Dweck ve Leggett, 1988) *ego-ilişkili amaç* (Nicholls vd., 1985) veya *yetenek amaçları* olarak adlandırılmıştır (Midgley vd., 1988).

Başarı amaç teorileri arasında, iki başarı amacının doğası ve işlevine yönelik bazı farklılıklar bulunmasına rağmen genellikle bu farklı kavramsallaştırmalar arasında önemli oranda bir örtüşme vardır (Ames, 1992). Pintrich ve Schrauben bu amaç oryantasyonlarının tamamen ayrışık olmadığını ileri sürmüştür (McWhaw ve Abrami, 2001). Elbette bu farklı amaç yapılarının bilişsel tasarımlarını incelemek ve birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını anlamak için daha birçok araştırmaya ihtiyaç vardır. Ancak başarı amaç oryantasyonları ‘öğrenme amacı ve performans amacı’ veya ‘öz-referanslı ve sosyal karşılaştırmaya dayanan’ şeklinde iki boyutlu olarak ele alındığında, bireylerin bu boyutları farklı kombinasyonlarda bir araya getirmesi mümkün olabilir. Örneğin gelişime yönelik öz-referanslı standartların, öğrenmeye hakim olmanın bir unsuru olduğu varsayılabilir. Bununla birlikte öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek not almayı (performans amacının bir unsuru), çalıştığı konuya hakim olduğunun ve konuyu öğrendiğinin bir göstergesi olarak dikkate alabilir. Bu olasılıkların analiz edilmesi için bireylerin başarı amaçlarını ve amaç oryantasyonunun farklı yönlerini nasıl yapılandığını ve kombine ettiğini

inceleyen, tepki zaman metotlarını ve ilişkisel modelleri kullanan deneysel çalışmalar gereklidir (Pintrich ve diğerleri, 2003). Öğrenciler eş zamanlı olarak hem öğrenme hem de performans amaçlarına sahip olabilir (Schraw vd., 1995, Pintrich ve Garcia, 1991). Örneğin Pintrich ve Garcia (1991) üniversite öğrencilerinin bir ders için hem içsel hem de dışsal amaçlara sahip olduğunu ifade etmiştir (McWhaw ve Abrami, 2001). Öğrenciler bir derste öğrenmeyi sevdikleri için hem materyale hakim olmak amacıyla (öğrenme amacı) çalışabilir hem de performanslarına ve alacakları notlara yönelik düşüncelere (performans amacı) sahip olabilir. Benzer biçimde Dweck ve Leggett (1988) öğrenme ve performans amaçlarının verimli biçimde koordine edilmesinin akademik başarıya katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Performans amacına oryante olma gerçekçi beklentiler belirlemeye yardımcı olur ve sadece bireyin yeteneğine çok fazla vurgu yapıldığı durumlarda problemlile hale gelir. Öte yandan öğrenme amacına çok fazla odaklanmak ise aşırı azimli olmaya yani uyumsuzluğa yol açabilir. Bundan dolayı öğrenme ve performans amaçlarının koordineli biçimde işlemesi uyumlu motivasyon ve davranışa katkıda bulunur. Birey öğrenme ve performans amaçlarının her ikisinde de yüksek, her ikisinde de düşük veya birinde yüksek diğerinde düşük düzeyde olabilir. Eppler ve Harju (1997) Roedel ve diğerlerinin (1994) geliştirdiği ölçeği kullanarak üniversite öğrencilerini amaç oryantasyonları açısından dört kategoriye bölmüşlerdir; hem öğrenme hem performans amacı düşük, hem öğrenme hem performans amacı yüksek, öğrenme amacı düşük performans amacı yüksek ve öğrenme amacı yüksek performans amacı düşük. Sonuçlar sadece öğrenme amacı yüksek veya her iki amaç düzeyi de yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarının anlamlı biçimde yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Öğrenme oryantasyonlu amaçlar özreferanslıdır ve öncelikle bireye odaklanıldığı için bu amaçların daha kontrol edilebilir olduğu söylenebilir. Öte yandan performans oryantasyonlu amaçlar karşılaştırmaya dayalıdır ve bu amaçlarda bireyin kontrolü dışındaki faktörler de önemli rol oynadığı için kontrol edilme oranı daha düşüktür (Hatzigeorgiadis, 2002). Araştırmalar öğrenme amacı ile akademik performans (Meece ve Holt, 1993), verimli öğrenme stratejilerinin kullanımı (Ames ve Archer, 1988), pozitif tutumlar (Archer, 1994) ve olumlu duygusal tepkiler

arasında pozitif ilişki olduğunu bildirmiştir. Ayrıca öğrenme amacı akademik alanlardan zevk ve doyum alma ile sürekli biçimde ilişkili bulunmuşken (Jagacinski ve Strickland, 2000); performans amacı ile bu değişkenler arasında çok az ilişki bulunmuş yada anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenme amacını benimseyen birey “öğrenme amacıyla öğrenmeye” büyük önem vererek bu amaca yönelik davranışlar sergilerken, performans oryantasyonlu birey “performans amacıyla öğrenme” ye odaklanarak bu amaca yönelik davranışlar sergiler. Aynı zamanda öğrenme açısından değil aldığı notlar açısından diğer öğrencilerle kendini kıyaslar. Her iki yapı da öğrenmeye verilen değer ve bakış açısı yönünden farklılaşmaktadır. Araştırmalar ayrıca öğrenme amaçlarının kendini ayarlama, stratejiler geliştirme, görevi sürdürme ve zorlukla yüzleşmekte ısrarcı olmak gibi başka pozitif şeylerle de ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenme amaçları bilişsel yaratıcılığa daha çok izin vermektedir. Diğer yandan performans amaçları özellikle kaçınma ile karakterize olurlar ve umutsuzluk gibi duygularla ilişkilidir (Ames, 1992, Pintrich, 2000b). Ayrıca son dönem çalışmalarında öğrenme amaçlı öğrencilerin öğrenme stratejileri, öğrenmeye karşı pozitif motivasyon, daha pozitif duygular ve daha iyi akademik performans sergiledikleri; performans amaçlı öğrencilerin (yaklaşma yada kaçınma) pozitif ve negatif duygular, düşük bilişsel stratejiler ve öğrenmeye karşı negatif motivasyon sergiledikleri gösterilmiştir.

Öğrenme Amaç Oryantasyonu

25 yılı aşkın bir süredir öğrenme amaç oryantasyonunun öğrenmeyi arttırdığı, daha etkili bilişötesi ve bilişsel stratejiyi kullanmayı teşvik ettiği tahmin edilmektedir. Bu kavram öğrenme amaçları (Dweck ve Leggett, 1988) olarak kullanıldığı gibi bazı araştırmacılar tarafından görev-İlgili amaç (Nicholls, 1984; Akt; Was, 2006) veya hakim olma amaçları (Ames ve Archer, 1988, Akt; Was, 2006) olarak kullanılmıştır. Nicholls (1984) ve Miller (1996) görev içerikli öğrencilerin kendilerini başkaları ile karşılaştırmaktan ziyade ellerindeki işe odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler zor görevlere daha uzun devam edebilmekte ve başarıyı içsel sebeplere yüklemektedirler. Ayrıca meydan okumayı ve risk almayı tercih ederler (Ames, 1992).

Öğrenme amaç oryantasyonu, bir öğrencinin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hakim olmayı arzulamasıyla ilişkilidir. Öğrenme amaç oryantasyonuna sahip olan birey, bir aktiviteyi içsel motivasyonu ile gerçekleştirir ve yeteneğini sergilemek yerine öğreneceği konuya hakim olmaya çalışır. Öğrenme amacını benimseyen birey genellikle şu özellikleri sergiler: (a) Uyumlu başarı davranışları geliştirme, (b) Çaba harcama, (c) Orta güçlükteki görevleri tercih etme, (d) Göreve içsel olarak motive olma, (e) Performansı geliştirme ve destekleme (f) Başarısız olduğunda çalışmayı hemen bırakmayıp azimli olma (Lemyre vd., 2002). Jagacinski (2001) ve Nicholls (1987)'e göre öğrenme amacına uyum sağlama, bireylerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarına ve gelişimlerini kendi referanslarına göre değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenme amacına sahip olan bireyler yeterlilik düzeylerini kendileri değerlendirirler; gelişmeye odaklanırlar ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmezler. Sosyal karşılaştırma bilgisi bireyin kendi yeterliliğini değerlendirmesi için gerekli değildir. Öğrenme amacının benimsenmesi durumunda diğerlerinin çabası ve performansı hakkında sosyal karşılaştırma bilgisinin, bireyin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olmadığına yönelik kanıtlar vardır (Jagacinski ve Strickland, 2000). Ayrıca öğrenme amacına sahip öğrenciler normal performans için gerekli olan bilgiye değil görevi en iyi nasıl yapacaklarına ilişkin bilgiye odaklanırlar. Bu birey başarının yorumlanmasında sosyal normları değil kendi kişisel normlarını tercih ederler (Jagacinski ve Strickland, 2000). Bu amacı benimseyen öğrenciler, yeni öğrenme becerileri kazanmaya, kavrama düzeylerini ve yeterliliklerini geliştirmeye ve öz-düzenleyici stratejileri kullanmaya eğilimlidir. Öğrenme amacına oryante olan bireyler yeterliliğin esnek ve kontrol edilebilir olduğuna inanır ve hatalarını öğrenme için birer fırsat olarak algırlar. Bu uyumlu profil genellikle yüksek başarıyla bağlantılıdır (Botsas ve Padeliadu, 2003). Öğrenme amacına yönelmiş öğrenci için başarı yeni bir şeyler öğrenmek yada bilgiye hakim olmak anlamına gelmektedir.

Eliot (1999) hakim olma amacını yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayırmıştır. Öğrenme yöneliminin yaklaşma ve kaçınma unsurları olabileceğini öne sürmüş ve 2X2 (Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma,

performans-kaçınma) başarı yönelimleri modelini geliştirmiştir. Öğrenme-yaklaşma yönelimli öğrenciler sadece bilgilerini arttırmaya odaklanırken öğrenme-kaçınma yönelimini benimseyen öğrenciler dersleri tam anlamıyla öğrenememe, öğrendikleri konuları unutma, konuları yanlış anlama, öğrenme görevlerine hakim olamama ve hata yapma gibi durumlardan kaçınmaya odaklanmaktadır. Brophy (2005) öğrenme kaçınma yönelimli öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimli öğrenciler gibi hakim olmaya odaklandıklarını belirtir ancak bu öğrenciler hata yapmaktan kaçınma, başarısızlık ve var olan yeteneklerinde azalma olmasından kaçınırlar. Ancak tüm bunların yanında öğrenme oryantasyonunu bu şekilde ayıran çok az deneysel çalışma mevcut ve öğrenme kaçınma yönelimini performans yöneliminden ayırt etmek güç gibi gözükmektedir (Was, 2006).

Performans Amaç Oryantasyonu

Performans amaçları değerlendirmeyi başkalarına göre yapar. Bu amaçtaki öğrenciler diğerleriyle karşılaştırıldıklarında yeteneklerini göstermeye yada göstermemeye çalışırlar. Öğrenme amaçlı öğrencilerin tam tersi bu öğrenciler hayal kırıklığı yaşama, savunmacı olma ve başarılarını şans, görevin kolaylığı gibi dışsal faktörlere bağlarlar. Yeteneğini kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacı araştırmalarda performans amaçları (Dweck ve Leggett, 1988), ego ile ilgili amaç (Nicholls vd., 1985) veya yetenek amaçları (Midgley vd., 1988) olarak adlandırılmıştır. Performans amaçları öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır. Bu amaç durumunda öğrenmeye hakim olmak da önemli olabilir ancak bu, üstün yeterliliği kanıtlama vasıtasıyla gerçekleşir. Performans amacına oryante olan bireyler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. Çünkü bu bireyler kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaksızın yeteneklerinin en üst düzeyde olup olmadığına gerçekçi biçimde karar veremezler. Başarıya ulaşmak ve yeteneği kanıtlamak için çok çalışmak yeterli değildir. Performans amaçları, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve

başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz davranışlarla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Meece vd., 1988). Koestner ve Zuckerman (1994) performans oryantasyonlu öğrencilerin sıklıkla öz-yıkıcı performans yüklemeleri ve negatif değerlendirmeleri de içeren uyumsuz davranışlar sergilediklerini bildirmiştir. Performans ve yeterliliğini kanıtlama amacıyla olan bireyler üstün normatif yetenek sergilemeye çalışır. Bu bireye göre en iyi başarı diğerlerinin başarısız olduğu görevleri yapabilmek veya bir işi en az çabayla başarabilmektir (Lemyre vd., 2002). Bu amacı benimseyen öğrenciler başkaları tarafından iyi değerlendirmeler almaya özen gösterir ve negatif yargılardan kaçınmak için büyük çaba sergilerler. Ayrıca onlar yeterliliğin durağan olduğuna inanır ve genellikle içsel olarak motive olamazlar. Hataları başarısızlık işareti olarak algılar ve başarısızlık durumunda devam ettikleri çalışmayı kolayca terk ederler. Bu bireyler zor durumlarla yüzleşmekten kaçınırlar. Performans amaç oryantasyonlu bireyler yetenekli ve yeterli görünmeye özen gösterir ve diğerlerinde böyle bir izlenim bırakmaya odaklanırlar. Başarı amaçları teorisinin klasik formülasyonu, performans amaçlarının yaklaşma ve kaçınma unsurları arasında ayrım yapmamıştır. Ancak son zamanlardaki çalışmalar amaç oryantasyonlarının alt unsurlara ayrılabilceğini ileri sürerek Dweck'in orijinal modelini önemli ölçüde genişletmiştir. Amaç oryantasyonuna yönelik klasik ikili sınıflama, performans amaç oryantasyonunu bir derece negatif olarak betimlemesine rağmen bazı araştırmacılar performans amaçlarının tamamen uyumsuz olmadığını ve hatta bazı durumlarda uyumlu olduğunu ileri sürmüştür (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley vd., 2001). Midgley vd. (2001) performans amaçlarına ilişkin geniş bir literatür incelemesi yapmış ve performans amaçlarının erkek ve yaşı daha büyük öğrencilerde kız ve yaşı daha küçük öğrencilere göre daha fazla görüldüğünü tespit etmişlerdir. Performans amaçları ile diğer uyumlu değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen sonuçlar oldukça tutarsızdır. Örneğin bazı çalışmalar benlik kavramı, akademik öz-yeterlilik, duygu, tutumlar, akademik çalışmaya verilen değer ve çaba ile performans amaçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlarken (Elliot ve Church, 1997; Pintrich ve Garcia, 1991; Akt; McWchaw ve Abrami, 2001), bazıları herhangi bir ilişki tespit edememiş veya negatif ilişki olduğunu saptamıştır (Middleton vd., 2001). Middleton ve Midgley (1997) bu tutarsızlığın, performans amaç oryantasyonunun göz ardı edilen özel bir unsuruyla ilişkili

olabileceğini ileri sürmüştür. Bu tartışmalara bağlı olarak son zamanlarda birçok araştırmacı performans amaçlarının da iki alt boyuta ayrılabilceğini ileri süren ikili bir model tanımlamış ve bu iki boyut arasındaki ayrımı, bireyin diğer bireylerden iyi değerlendirmeler kazanmak (yaklaşma) ve negatif değerlendirmelerden kaçmak (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmışlardır (Tan ve Hall, 2005). Sonuç olarak performans amaçları performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt boyuta ayrılmıştır (Elliot, 1999).

Performans-Yaklaşma ve Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonları

Performans amaçları bazı teorisyenler (Dweck ve Leggett; 1988, Heyman ve Dweck, 1992) tarafından yaklaşma ve kaçınma bileşenleri açısından açıklanmıştır. Elliot ve Harackiewicz (1996) araştırma sonuçları ile teori arasındaki tutarsızlıkları açıklamak için performans amaçlarını yaklaşma ve kaçınma olarak ayırmıştır.

Pintrich'e (2000b) göre öğrencilerin öğrenme amacını benimsemesi, öğrenme çalışmalarından bağımsızdır ve bazı çalışmalar birden fazla öğrenme amacına oryante olmayı gerektirebilir. Örneğin öğrenciler belli bir zamanda hem materyali iyi bir şekilde öğrenmek hem de sınıftaki diğer öğrencilere göre daha iyi performans sergilemek isteyebilir. Bu “çoklu rotalar” öğrencileri başarıya ulaştırırken aynı zamanda farklı öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlar (Pintrich, 2000b). Elliot, Harackiewicz (1996) ve diğer araştırmacılar (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997) ‘klasik’ başarı amaç oryantasyonu teorisinin sadece iki amaç oryantasyonunu dikkate aldığını (öğrenme ve performans), çok genel olduğunu ve araştırma sonuçlarının karmaşıklığa yol açtığını ileri sürmüştür. Öğrenme amacına oryante olan öğrenciler yeteneklerini ve yeterlilik düzeylerini geliştirme, performans amacını benimseyen öğrenciler ise yeteneklerini kanıtlama eğilimine sahiptir (Pajares ve Cheong, 2003). Ancak teorisyenler motivasyonun hem yaklaşma hem de kaçınma unsurunu içerdiğini savunmuştur (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Yani bireyler başarı elde etmek veya başarısızlıktan kaçınmak için çaba sergileyebilir. Performans amacını benimseyen öğrenciler; öğretmen ve ebeveynlerini memnun etmek, sınıfta iyi bir öğrenci profili çizmek veya kendisini önemli hissetmek amacıyla en iyi öğrenci olmaya ‘yaklaşma’ eğilimi gösterebilir. Aynı zamanda bu

öğrenciler; yeteneksiz görünmekten, gülünç duruma düşmekten veya aptal görünmekten ‘kaçınma’ eğilimi de sergileyebilir (Pajares ve Cheong, 2003). Elliott ve Harackiewicz (1996) performans amaçlarını, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt unsura ayırmış ve performans-yaklaşma amaçlarının içsel motivasyonu desteklediğini ifade etmiştir. Bu sınıflamaya göre performans-yaklaşma amacını benimseyen bir öğrenci diğerlerinden daha fazla performans göstermeye çalışır ve diğerleri tarafından pozitif değerlendirilmek için çabalar. Performans-kaçınma amacını benimseyen öğrenciler ise diğerlerine göre daha cahil ve yeteneksiz görünmemeye çalışarak yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak için mücadele verir (Elliott ve Harackiewicz, 1996). Performans-yaklaşma amacını benimseyen öğrenciler yeterlilikleri kapsamında en iyiyi yapmaya ve diğerlerinden daha çok performans sergilemeye çalışır. Öte yandan performans-kaçınma oryantasyonlu öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekirse devam ettikleri çalışmayı kolaylıkla bırakırlar. Araştırmacılar çalışmalarında bu ayrımı doğrulamış ve performans-kaçınma amacının uyumsuz davranışlara neden olduğunu, performans-yaklaşma amacının uyumsuz davranışlara yol açmadığını ileri sürmüştür (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Elliot ve Church (1997) çalışmalarında öğrenme amaçlarının başarı motivasyonu, performans-kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusu, performans-yaklaşma amaçlarının ise hem başarı motivasyonu hem de başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Araştırmacılar performans odaklı olan öğrencilerin, başarı durumunun zor ve tehdit edici olarak yorumlanmasına göre yaklaşma veya kaçınma amaçlarına oryante oldukları sonucuna varmıştır. Middleton ve Midgley (1997) performans-kaçınma amaçlarının akademik özyeterlilikle negatif, sınav kaygısı ve yardım arama davranışından kaçınmayla ise pozitif yönde ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Performans-kaçınma amaçları aynı zamanda akademik anlamda bireyin kendini sınırlamasıyla da pozitif ilişkili bulunmuştur (Midgley ve Urdan, 1995). Bazı araştırmacılar performans-kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusuyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Elliot ve Church, 1997). Ayrıca öğrenme-kaçınma amacı; daha yoğun anksiyete yaşama, öğrenme ve çalışmaya yönelik daha az uyumlu yaklaşımlar benimseme gibi negatif çıktılarla da ilişkili olabilir. Middleton ve Midgley (1997) performans-yaklaşma amaçlarının erken yaşlarda kolaylaştırıcı bir işlevi

olmayabileceğini, Elliot ve Harackiewicz (1996) ise bu amaçların ileri yaşlarda motivasyonu destekleyebileceğini belirtmiştir.

Bu konuda yapılan sınırlı çalışmalar öğrenme amacını daha çok benimseyen öğrencilerin görev odaklı baş etmeler kullandıklarını, daha yüksek başarı derecesi rapor ettiklerini ve öğrenme amaç oryantasyonunu benimsediklerini göstermektedir. Öğrenme amaç oryantasyonunun ayrıca görev oryantasyonlu başa çıkma yöntemini kullanmayı da arttırdığı yine bulgular arasındadır. Örneğin stresle aktif bir şekilde baş etmeyi seçen bir öğrenci plan yapar, problem haritaları çıkarır belki başarıya daha çok odaklanır ve yüksek başarıya ulaşır yada tersi olur. Öğrenme amaçlı öğrenciler daha geniş baş etme becerilerine sahiptir ve davranış yada duygu odaklı baş etme stratejileri kullanırlar (Morris, 2003).

Öğrenme amaç oryantasyonu öğrenmeye; yeterliliğini arttırmak, yeni beceriler öğrenmek, öğrenilen materyali anlamak gözüyle bakar ve başarıyı öz referanslı olarak algırlar (Ames, 1992). Performansının yetersizliğinde başarısızlıkla yüzleşebilirler. Ancak çabalarının yeteneklerini geliştirmesi sebebiyle, hataları öğrenmenin bir parçası olarak görürler ve başarısızlığı düşük performanslarına yüklerler. Sonuç olarak problemin nedeni düşük performans olarak görürler ve hatalarını anlamaya çalışırlar. Bu yüzden de öğrenme amacına sahip öğrenciler problem odaklı baş etme stratejileri kullanmaktadır. Bu öğrenciler negatif duygularıyla sonucu yeniden yorumlama ve kabul etme gibi pozitif yollarla uğraşırlar (Hsieh, 2005). Yine öğrenme amaçlı öğrenciler başarısızlıkla yüzleştiklerinde ondan kaçmak yerine bunu kabullenmeye ve olayları gerçekçi değerlendirip problemin çözümü için uğraşmaya çalışırlar. Bu yüzden öğrenme amaçlı öğrenciler kaçınma odaklı baş etme stratejilerini kullanmazlar. Öğrenme amaç oryantasyonunun ayrıca görev oryantasyonlu başa çıkma yöntemini kullanmayı da arttırdığı yine bulgular arasındadır.

Başarı ve stresli olaylar karşısında gösterilen tepkiler arasındaki ilişkiyi gözden geçirmek için yapılan bir çalışmanın sonuçları başarıyı önemseyen öğrencilerin daha problem oryantasyonlu baş etme stratejileri kullandıkları ve eninde

sonunda stresin negatif etkilerini tersine döndürdükleri tezini desteklemektedir (Santiago-Rivera, BernsteinGard, 1995).

Performans amacını benimseyen öğrenciler; öğretmen ve ebeveynlerini memnun etmek, sınıfta iyi bir öğrenci profili çizmek veya kendisini önemli hissetmek amacıyla en iyi öğrenci olmaya ‘yaklaşma’ eğilimi gösterebilir. Aynı zamanda bu öğrenciler; yeteneksiz görünmekten, gülünç duruma düşmekten veya aptal görünmekten ‘kaçınma’ eğilimi de sergileyebilir (Pajares ve Cheong, 2003). Öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekirse devam ettikleri çalışmayı kolaylıkla bırakırlar (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Araştırmacılar performans odaklı olan öğrencilerin, başarı durumunun zor ve tehdit edici olarak yorumlanmasına göre yaklaşma veya kaçınma amaçlarına oryante oldukları sonucuna varmıştır. Dweck’in modelinde (Dweck ve Legget, 1988) performans-kaçınma amacını benimseyen öğrencilerin düşük öz-yeterlilik ve uyumsuz öğrenme davranışları sergiledikleri vurgulanmıştır. Performans-kaçınma yaklaşımli öğrenciler düşük öz-yeterliliğe sahiptirler. Bu öğrenciler sınıfta yetersiz görünmekten kaçınırlar. Middleton ve Midgley (1997) performans-kaçınma amaçlarının akademik özyeterlilikle negatif, sınav kaygısı ve yardım arama davranışından kaçınmayla ise pozitif yönde ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Bazı araştırmacılar performans-kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusuyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Elliot ve Church, 1997).

Performans-yaklaşma amacını benimseyen öğrenciler başarılı ve sınıfın en iyisi olmak için uğraştıklarından başarısızlığın ardından kontrolü yeniden ele geçirmek için mücadele ederler. Onlar başarılı olmak için probleminden nasıl kurtulacaklarını düşünmektedirler. Bu sorunu çözmek, yeniden diğerlerinin önüne geçebilmeleri için önemlidir. Gelecekte yeniden başarılı olabilmek için problem çözme stratejileri kullanırlar. Bu öğrenciler başarısızlıktan kurtulup tekrar başarılı olmak için problemlerini çözmeye gayret ederler. Başarısızlıkla yüzleştiklerinde ise yetersizlikleriyle ilişkili düşük başarılarını kabullenmekten kaçınırlar. Belki tekrar başarılı olmak için uğraşırlar fakat başarılarına karşı negatif duyguları devam eder ve bununla kaçma baş etme stratejileriyle baş ederler.

2. Pozitif-Negatif Duygulanım

21 yüzyılın deneyimli eğitimcileri bilişsel süreçler ve duyguların güçlü bir şekilde kesiştiğini başarılı bilişsel yeteneklerin gelişmesinde duyguların önemli bir yol olduğunu fark etmişlerdir. Duyguların uzun yıllar başarıda, davranışlarda, eğitim araştırmalarında ihmal edilmesine karşın artık davranışlara yön verdiği kabul edilmektedir (Pekrun ve Frese, 1992).

Duygusalite ya da heyecan bireyin uyarılara, olaylara, anılara, düşüncelere duygusal tepki ile katılabilme yetisidir (Öztürk, 2001). Belli alanlarda, aniden ve belli yoğunluklarda doğan kısa süreli ve bedensel belirtilerin de eşlik ettiği duygu durumlarıdır (Koptagel-İclal, 1984). Bunlar bunaltı, kaygı, kin, korku, nefret, neşe, sıkıntı, öfke, ürkme, üzüntü gibi duygulardır.

Duygusal olaylarda “duygu olarak” ifade edilen kavram (affect) iki kategoride incelenebilir. Birinci kategoride duyguya bir karakter özelliği olarak bakılmaktadır. Bu özelliği ile duygu uzun yıllar değişmeden bireyde kalır ve artık bu duygu onun bir kişilik özelliği haline gelmiştir (Watson vd., 1988). İkinci kategoride durumsal duygulanma söz konusudur. Durumsal duygulanma da kendi içinde iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan biri modlar (mood), diğeri duygulardır (emotion). Duygu, kişilere, nesnelere veya olaylara karşı bireyin tecrübeleriyle kazandığı ve bireyi bir davranışta bulunmaya hazır hale getiren hislerdir (Weiss, Cropanzano, 1996). Mod ise, günlük yaşantının temelini oluşturan daha yumuşak duygulardır. Lazarus modu “belirli durumlar karşısında aniden gelen ve giden tepkiler” olarak tanımlamıştır (Lazarus, 1991). Duygular, etki süresinin uzun olması, özel bir nedene dayanması ve şiddetli olarak hissedilmesi ile moddan ayrılır (Frijda, 1994; Akt; Gençöz, 2000)

Weiss ve Cropanzano’ya göre duygu ve özellikleri iki farklı boyutla açıklanabilmektedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Bunlar pozitif duygusalite (mutluluk, umut gibi, olumlu değerlendirme ya da temelde iyi hisler) ve negatif duygusalite (öfke ve nefret gibi, temelde kötü hisler). Pozitif duygusalite, olumlu bir duygusal duruma olan eğilimi ifade ederken negatif duygusalite olaylara olan

olumsuz eğilimi ifade eder (Özkalp, Cengiz; 2003). Pozitif ve negatif duygusallık gün içerisinde de ortaya çıkabilir (mod), daha öncelere de dayanıyor (emotion) olabilir. Pozitif duygulanma memnuniyet hissi, negatif duygulanma memnuniyetsizlik hissi uyandırır (Weiss ve Cropanzano, 1996; Cropanzano vd., 2003). Olumlu ve olumsuz duygusallık birbirine zıt özellik gösteren kavramlar değildir. Bir kavramın iki farklı boyutunu ifade etmektedir. Duyguların değerlendirilmesinde nötr olmak belirli bir duyguyu değil duygusuzluğu ifade etmektedir.

Duygular anlamlı olarak öğrenmenin ve başarının, yüksek yada düşük bilişsel yapıların ve motivasyonel süreçlerin önceden doğru tahmin edilmesini artırır (anksiyete için Zeidner, 1998; Utangaçlık için Turne ve Schallert, 2002, sıkılma için Pekrun vd., 2002).

Araştırmacılar öğrenme amacının; öz-yeterlilik, değer ve ilgi, görevle meşgul olma ve zor görev karşısında azimli olma gibi motivasyonel inançlar, öz-düzenleme ve stratejilerin kullanılması gibi birçok faktörden etkilendiğini kanıtlamıştır. Öğrenme amaçlı öğrenciler bilişsel yaratıcılığa daha fazla izin veren pozitif duygulara daha fazla sahiptirler. Diğer yandan performans amaçları özellikle de kaçınma özellikleri gösterenler ise umutsuzluk gibi negatif duyguları daha fazla hissetmektedirler. Anksiyete, öfke ve üzüntü gibi negatif duyguların pozitif içsel motivasyonu ve öğrenme amacını azalttığı; stres ve kaygı gibi duyguların negatif içsel motivasyon yarattığı ve öğrenme görevlerinden kaçınmayı arttırdığı varsayılmaktadır (Nichols vd., 2003).

Performans amaç oryantasyonu daha çok okul ve öğretmen yönlendirmeli, dışsal motivasyonla ilişkili ve sıklıkla yaklaşma/kaçınma davranışlarıyla bağlantılıdır. Ayrıca performans amaç oryantasyonu umutsuzluk, anksiyete ve öğrenme çıktılarına yönelik beklenen doyumla da ilişkilidir. Bu davranış ve duygular sosyal karşılaştırmaya, diğerlerinden daha iyi olmaya, zeki görünmeye ve yeteneksiz görünmekten kaçınmaya odaklanır. Performans amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler, diğerlerinin pozitif değerlendirmelerine bağımlı oldukları için, düşük benlik-saygısı ve yüksek düzeyde yeteneksizlik duygusu geliştirme riskiyle karşı

karşıyadırlar. Ayrıca bu öğrenciler düşük zihinsel yeteneğin göstergesi olduğuna inandıkları için hata ve düşük performans karşısında kolayca yılgınlığa düşerler (Ames, 1992; Dweck, Leggett, 1988). Akademik performansları hakkında daha endişeli ve akranlarının gözündeki durumlarını öğrenmenin kendisinden daha fazla önemsemektedirler. Bu öğrenciler özellikle daha fazla kaçınma özellikleri gösterenler umutsuzluk hissederler; sıklıkla öğrenme ile ilgili daha az uğraşı sergilerler ve öğrenme amaçlılardan daha fazla negatif duygular geliştirirler. Bununla birlikte performans-yaklaşma amaçlı öğrenciler umut, anksiyete, hayal kırıklığı ile ilgili daha uyumlu stratejiler seçmekte ve öğrenme durumu ile ilgili kritik değerlendirmeler yapmaktadırlar. Onlar sonuçların olumlu olacağına dair umutludurlar ve öğrenmekten kaçmak yerine çabalamayı seçmektedirler. Performans-kaçınma öğrencileri çoklu amaçlı öğrencilerinden ve öğrenme amaçlı öğrencilerden daha az neşe, daha fazla hassaslık, daha fazla sıkıntı ve daha fazla anksiyete gösterirken; öğrenme amaçlı öğrencilerden daha düşük motivasyon düzeyi göstermektedirler (Pekrun, 2008).

Öğrenme amaç oryantasyonları içsel motivasyon ve pozitif duygular ile ilişkili, performans amaçları ise genellikle dışsal motivasyon ile ilişkilidir. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yöneliminde beklenen duygular umut, umutsuzluk, anksiyete olarak sayılabilir. Bu davranışlar ve duygular sosyal karşılaştırma, diğerlerinden daha iyisini yapma, akıllı gözükme ve beceriksiz görünmekten kaçınma üzerine odaklanmaktadır.

İkili amaç oryantasyonu modellenen araştırmalarda genel olarak öğrencilerin duygularında öğrenme amaçlarının öğrenciler için faydalı, performans amaçlarının ise zararlı olduğu farz edilmişse de yapılan çalışmalarda bazı istisnalar dışında amaç ve duyguların ilişkisinde tutarsızlıklar görülmektedir. Sonuç olarak tüm çalışmalarda iki tutarlı sonuç gözükmemektedir. Birincisi öğrenme amaçlarını benimseyen öğrencilerin pozitif duygulanımlı olduklarıdır. İkincisi ise performans-kaçınma amaçlarını benimseyen öğrencilerin test anksiyetesini yoğun yaşadıklarıdır. Bu sonuçlar öğrencilerin yaş gruplarında, ilköğretimden üniversiteye kadar ve tüm akademik alanlarda aynı tutarlılıktadır.

3. Stres

Lazarus ve Folkman stresi, talepler ve kaynaklar arasındaki dengesizliğin sonucu ortaya çıkan durum olarak tanımlamaktadır. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre bu etkileşimde önemli olan, bireylerin olayları ve kişileri stres kaynağı olarak algılamaları ve değerlendirmeleridir. Kişi olayları ve çevredeki kişileri stres kaynağı olarak değerlendirmezse stres de yaşamamaktadır.

Stresle Başa Çıkma

Stresle başa çıkma Lazarus ve Folkman tarafından, kişinin kaynaklarını aştığını değerlendirdiği, spesifik içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmıştır (Lazarus ve Folkman, 1984). Çevre ile ilişkili düşünüldüğünde başa çıkma; çevreye ve sosyal ilişkiler bağlamında gelişen durumlara hakim olabilme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Folkman ve Lazarus (1988), stres ve başa çıkma arasındaki ilişkinin sürekli olduğunu ve stresin başa çıkmaya neden olduğunu belirtmektedir

Başa çıkma stratejileri ya durum üzerinde doğrudan etki göstererek (problem odaklı başa çıkma) yada duygusal tepkiler yöneterek (duygusal odaklı başa çıkma) işlev göstermektedir (Siu ve Watkins, 1997). Ancak probleme yönelik baş etme stratejilerinin daha uyumlu, kişiyi daha çok geliştirici; duygulara yönelik stratejilerinin ise uyumsuz, savunucu ve gelişimi engelleyici olduğuna ilişkin yaygın bir görüş bulunmaktadır.

Lazarus'a (1993) göre birey, yaşadığı durumu tehdit edici bir tehlike olarak algıladığında, durumun kendisi için ne kadar tehlikeli olduğuna ve yaşayabileceği durumu değiştirmek ya da zararı azaltmak için ne tür bir başa çıkma stratejisi kullanacağına karar verir.

Başa çıkma literatüründe pek çok başa çıkma stratejisinden bahsedilmektedir. Bunlar genelde iki grupta ele alınır: problem çözmeye yönelik/aktif ve duygusal

odaklı başa çıkmadır. Ancak bunların yanında sosyal desteğe başvurma, pozitif düşünme, duygusal ifadelendirme, bilgi arama, kaçınma, kabul, inkar, bastırma gibi alt stratejiler de bulunmaktadır.

Folkman ve Lazarus (1984) iki tür başa çıkma stratejisini tanımlamışlardır.

Problem Merkezli Başa Çıkma

Problem-çözme çabaları (problem merkezli baş etme çabaları olarak da bilinir) stresli bir durumu değiştirmek ya da etkilerini önlemek veya azaltmak için doğrudan harekete geçmeyi içerir. Problem odaklı (aktif) stratejiler gerçekçi bir şekilde problem çözmeye yönelik bilişsel aktiviteleri içerir. Problem üzerinde odaklanır ve muhtemel çözüme ilişkin cevaplar yapılandırılır (Lazarus ve Folkman, 1984). Aktif bir stratejidir ve duygusal uyarıcıların özelliklerine ilişkin doğru beklentilerin oluşmasını gerektiren bilgi ve planlı eyleme giden mantıksal bir analizi içermektedir. Problem odaklı başa çıkma tarzının kullanılması dış koşullarda değişimle sonuçlanır. İnsanlar karşılaştıkları stresli durum karşısında yapabilecekleri bir şey olduğuna inandıklarında problem merkezli başa çıkmayı kullanma eğilimindedirler (Lazarus ve Folkman, 1984).

Duygu Merkezli Başa Çıkma

Duygu merkezli başa çıkma stresli olayın duygusal sonuçlarını azaltmayı ya da düzenlemeyi içerir. Bir değişim arama yerine, stres veren duruma ilişkin yaşanan duygularda ayarlamaya gitmeyi içerir (duygusal odaklı başa çıkma). Yapılanma duygusal tercihlerle gerçekleştirilirken ulaşılabilecek başa çıkma; sonucu çoğunlukla stresin etkilerini hafifletebilme veya duygusal açıklamaları değiştirebilme yönündedir.

Birey kendi duygularını düzenlemeye çalışır. Örneğin bir duygusal ilişki sona erdiğinde insanlar yaşadıkları olumsuz stres duygularıyla baş etmek için günlük aktivitelerle dikkatlerini dağıtmaya çalışırlar. Duyguya odaklanan başa çıkma pasif bir stratejidir ve istenmeyen bir olaya bağlı olarak oluşan duyguları ortadan kaldırmayı içerir.

4. Akademik Başarı

Eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir (Özgüngör, 200a). Başarı aynı zamanda okul ortamındaki belli bir ders yada akademik programdan bireyin ne derecede yararlandığının göstergesidir (Özgüven, 2002). Öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olabilecek aile, okul, arkadaş çevresi gibi pek çok faktörden bahsedilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi özellikleri ve özellikle öğrenme süreçleri üzerindeki rolleri oluşturmaktadır (Üredi ve Üredi, 2005).

Görev üzerindeki performansı etkileyen bireysel faktörlerden biri olan ve Dweck tarafından tanımlanan (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988) başarı amaç oryantasyonları teorisi; öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamaya yönelik olarak uygulanabilir ve üstün bir teoridir (Mattern, 2005). Amaç oryantasyon teorisi başarı davranışlarını akademik zorluklarda ve başarısızlıklarda nasıl tepki gösterdiğini de içerecek şekilde açıklamak üzere geliştirilmiştir. Başarı amaçları teorisi kişilerin farklı amaçlarla akademik aktivitelerini yerine getirdiğini öne sürmektedir.

Deneyisel çalışmaların sonuçları öğrenme amaçlı öğrencilerin zorluklarda ve başarısızlıklarda daha uyumlu davranışlar sergilediğini göstermektedir (Dweck, Leggett, 1988). Öğrenme amacını benimseyen öğrenciler öğrenmeye ve hakim olmaya odaklanırlar ve becerilerini yükseltmek için uğraşırlar (Dweck, Leggett, 1988). Bu oryantasyon; öğrencilerin başarısızlıkla yüzleştiklerinde öz-yeterlilik(özgüven) değerlerini sürdürmesine, anksiyete gibi negatif etkileri atlatmalarına ve başarısızlıkla ilgili düşüncelerinin azalmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenme amaçlı öğrenciler daha iyi bilişötesi stratejilere sahipler ve dolayısıyla performans amaçlı öğrencilerden daha başarılı öğrencilerdir. Tersine performans amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler performanslarının nasıl değerlendirildiği, diğerleriyle nasıl kıyaslandığı, diğerlerini geçmek ve diğerlerinin onun yeteneklerinin tanınmaları ile ilgilenmektedirler. Bu oryantasyonlu öğrenciler

okul derecelerine odaklanmakta ve başarısızlık gibi kötü bir performans gösterdiklerinde bunu düşük yeteneklerine ve öğrenme becerisine yönelik özgüvenlerine bağlamaktadırlar.

Başarı amaç oryantasyonu kuramının ilk ortaya çıktığı yıllarda öğrenme ve performans amaç oryantasyonu daha sonra performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak üçe ayrılmış ve bu iki performans amaç oryantasyonunun akademik başarıdan farklı şekilde etkilendikleri kabul edilmiştir. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrenciler akademik başarı düzeylerini sürekli yüksek tutmak zorunda kaldıkları için çalışmakta ve yüksek bir akademik başarıya sahip olacakları beklenmektedir. Bu öğrenciler kendilerini başarılı olma zorunluluğu içinde hissederler ve bu zorunluluk onları akademik başarıya ulaştırır. Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler olumsuz değerlendirmeler almamak ve beceriksiz görünmekten kaçınmak için zor öğrenme görevlerinden kaçınmakta ve başarısızlık riski hissettiklerinde öğrenme çalışmalarını kolaylıkla terk etmektedirler. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrenciler için önemli olan ne gerçekten öğrenmeye hakim olmak ne de diğer öğrencilerden daha başarılı görünmektir. Bu öğrencilerin odaklandığı en önemli amaç başarısız görünmekten kaçınmak olduğu için öğrenme çalışmalarına yönelik çoğunlukla kaçınan bir tavır sergilemektedirler. Akademik başarı bir çıktı olarak düşünüldüğünde, performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri sıklıkla düşüktür.

Başarı Amaç Oryantasyonu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemleri, duygulanım durumları, akademik başarı, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değişip değişmediğini ortaya koyan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Başarı amaç teorisi, öğrencilerin akademik ortamlardaki motivasyonlarına yönelik en güncel araştırma alanlarından birisidir. Araştırmalarda başarı amaçlarını etkileyen biliş, öz-düzenleme, motivasyon, duygu, başarı ve öğrenme gibi çok sayıda değişken incelenmiştir. Ayrıca birçok çalışmada sınıf veya diğer öğrenme ortamlarındaki farklı bağlamsal faktörlerin öğrenme amaçlarının benimsenmesine

nasıl öncülük ettiği ele alınmıştır. Araştırmalar öğrenci motivasyonu ve sınıflardaki öğrenme hakkında bir dizi genellemeler de sağlamıştır (Pintrich vd., 2003).

Endler ve Parker (1990a) insanların stresli durumlara farklı başa çıkma stratejileri geliştirdiğini söylemiştir. Sunulan çalışmada akademik performans ve başarı yöneliminin stresle başa çıkma tarzlarını tahmin edilebileceği gösterilmiştir.

MacNair ve Eliot (1992) öznel algı, problem çözme ve baş etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 141 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarının sonucunda daha etkili problem çözme stratejileri kullanan öğrencilerin daha uygun baş etme stratejileri kullandığı, öğrenme amaç oryantasyonlu oldukları ve problem çözmeye odaklandıkları ortaya koyulmuştur.

Teng (2001) başarı amaçları, algılanan motivasyonel iklim, algılanan yetenek, yarışma anksiyetesi ve baş etme stratejileri ile öz-yeterliliği kestirmeyi hedefledikleri bir çalışmada kadın basketbol oyuncularının duygusal odaklı baş etme stratejileri ile performans oryantasyonunu benimsediklerini, erkek oyuncuların ise öğrenme amaçlı olduklarını ve problem odaklı baş etme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur.

Tanaka, Murakami, Okuno ve Yamauchi (2002) çalışmalarında öğrenme ve performans-yaklaşma amaç yaklaşımını diğerlerinden yardım istemekle pozitif ilişkili bulurken, performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyenlerin ise bunu bir tehdit olarak algılayıp bundan kaçındıklarını bulmuşlardır.

Rijavec ve Brdar (2002) amaç oryantasyonlarının ve başa çıkma stratejilerinin kendini düzenleme davranışına etkisini inceledikleri çalışmalarında erkeklerin kızlara göre daha fazla performans-kaçınma odaklı olduklarını göstermişlerdir. Yine bu çalışmada öğrenme amaçlarının problem odaklı başa çıkma ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunun ise duygusal başa çıkma ile karakterize olduğu bulunmuştur.

Morris (2003) başarı amaç oryantasyonunun başa çıkma stillerini tahmin edebileceğini söylemektedir. Yaptığı çalışmada öğrencilerin stresle başa çıkma stratejileri açısından farklılaştıklarını bulmuştur. Öğrenme amacını benimseyen

öğrencilerin görev yönelimli başa çıkma tarzları kullandıklarını ve stresin üstesinden başarıyla geldiklerini, başarıya odaklandıklarını ifade etmiştir.

Hsieh (2005) 196 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada amaç oryantasyonları, başarısızlık karşısında baş etme stratejileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada da öğrenme ve performans-yaklaşma amaçlı öğrencilerin problem odaklı; performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin ise kaçınma baş etme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur.

Akın (2006) üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile yaptığı çalışmada öğrenme amaç oryantasyonu ile aktif planlama, kabul, bilişsel yeniden yapılandırma ve dış yardım arama arasında pozitif, diğer başa çıkma stratejileri arasında ise negatif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bunun aksine performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları ise dine sığınma, duygusal kaçma soyutlanma ve biyokimyasal kaçma, soyutlanma arasında pozitif, aktif planlama ve kabul, bilişsel yapılandırma arasında ise negatif ilişki bulmuştur.

Amaç oryantasyonları ve duygulanım arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların bir çoğunda öğrenme amaçlı öğrencilerin pozitif duygulanım durumunda olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte negatif duygulanım çalışmalarının sonuçlarının genel olarak tutarsız olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink, Ryan ve Pintrich, 1999; Seifert, 1995) öğrenme amaçlı lise ve üniversite öğrencileri negatif duygulanımlı bulurken bu iki değişken arasında ilişki bulamayan çalışmalarda (Meyer, Turner, 1997; Turner, Thorpe ve Meyer, 1998) mevcuttur.

Bu çalışmalarda tutarlı olarak öğrenme amaçlı ilk, orta ve lise öğrencilerinin matematik (Linnenbrink, 2005), fen bilgisi (Meece, Blumenfeld, Holt, 1988; Nolen, Haladyna, 1990) veya genel öğrenmeye (Kaplan, Maehr, 1999) karşı pozitif duygulanımlı oldukları ortaya konmuştur.

Öğrenme amaçları genel olarak pozitif duygulanım ile yüksek ilişkili bulunurken (Kaplan ve Maehr, 1999; Seifert, 1995) negatif duygulanımla daha az ilişkili bulunmuştur (Linnenbrink, 2005; Seifert, 1995).

Pintrich (2000a) öğrencileri yüksek ve düşük öğrenme ve performans amaçlı (Çoklu amaç perspektifi) diye ayırdığı çalışmasında gruplar arasında negatif ve pozitif duygulanım açısından anlamlı bir fark bulamamıştır. Bununla birlikte öğrenme amaçlarının pozitif öngörücüsü hoşlanma, umut ve gurur olarak bulunurken, negatif öngörücüleri sıkılma ve kızgınlık olarak bulunmuştur. Performans-kaçınma ise sadece gurur ile ilişkili bulunmuştur.

Pintrich (2002) yaptığı bir çalışmada ortaokul öğrencilerini farklı bir kombinasyonla (yüksek öğrenme-düşük performans, yüksek öğrenme-yüksek performans, düşük öğrenme-yüksek performans, düşük öğrenme-düşük performans) gruplamış ve yüksek öğrenme-yüksek performans ile karakterize matematik sınıfı öğrencilerinin mezun olurken pozitif duygulanımda olduklarını görmüştür.

Performans amaçları ve duygularla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarında da tutarsızlıklar olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda (Elliott ve Dweck, 1998; Mayer, 1998; Turner vd., 1998) performans amaçları negatif duygularla ilişkili bulunurken başka çalışmalarda (Linnenbrink, 2005; Seifert, 1995) ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte performans amaçlı öğrencilerin pozitif duygulanımlı oldukları bulunduğu bazı çalışmalar olmakla birlikte performans amaçlı öğrencilerin pozitif duygulanıma sahip olmadığı çalışmalarda (Meece ve diğerleri, 1988; Nichollas ve diğerleri 1985, Nolen ve Haladyna, 1990; Roeser ve diğerleri 1996) bulunmaktadır.

Bazı çalışmalarda (Eliot ve Dweck, 1988; Kaplan ve Maehr, 1999; Turner, Thorpe ve Meyer, 1998) performans-yaklaşma amaç oryantasyonu negatif duygulanımla ilişkili bulunurken diğerlerinde (Linnenbrink, 2005; Seifert, 1995) ilişkisiz bulunmuştur.

Performans amaç oryantasyonu sık sık anksiyetenin yükselmesi ve engellerle karşılaşıldığında yetersizlik hissi ile sonuçlanmaktadır (Eppler ve Harju, 1997).

Başarı amacı literatüründe özellikle dikkat çeken test anksiyetesi üzerine yapılmış çalışmalardan ikisinde de Linnenbrink (2005) ve Wolters, Yu ve Pintrich (1996) öğrenme yada performans amaçlarını test anksiyetesi ile ilişkili bulunmamıştır. Öğrenme yada performans amaçlı öğrencilerinin test anksiyetesi yönünde farklılaşmadıklarını göstermişlerdir. Öğrenme amaçları test anksiyetesi açısından yaş gruplarında da ilişkisiz bulunmuştur. Performans-yaklaşma amacı ise zayıf ilişkili yada ilişkisiz bulunmuştur. Performans-kaçınma ise istisnasız üniversite öğrencilerinde test anksiyetesi ile ve ilkökul-ortaokul öğrencilerinin matematik, yabancı dil ve spor derslerinde durumsal anksiyete ile pozitif ilişkili bulunmuştur.

Tanaka, Takehara ve Yamauchi (2006), bilgisayar dersi alan 56 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında durumsal anksiyeteli öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu daha fazla benimsediklerini; performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu ise daha az benimsediklerini bulmuşlardır.

Pekrun (2006) öğrenme performans-yaklaşma ve kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin bazı duyguları daha fazla deneyimlediklerini iddia etmiştir. 187 psikoloji dersine devam eden üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında; öğrenme amaçlı olduğu tespit edilen öğrencilerin eğlence, umut ve gurur duygusunu daha fazla hissettikleri aynı zamanda sıkıntı ve kızgınlık duygularını ise daha az hissettiklerini bulmuştur. Aynı çalışmada performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin en fazla hissettikleri duygu gurur olarak bulunmuştur.

Bartels (2007) 209 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarının duygulanıma göre değişip değişmediğini incelemiştir. Bu çalışmada performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin aynı zamanda negatif duygulanımlı oldukları bulunmuşken performans-yaklaşma oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin daha az anlamlılıkta da olsa pozitif duygulanımlı oldukları bulunmuştur.

Sideridis (2007) performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaçları ile duygular arasındaki ilişkiyi incelemek için 5 nci ve 6 ncı sınıf öğrencilerini karşılaştırmış ve karışık sonuçlar elde etmiştir. Matematik sınıfındaki öğrencilerin performans-yaklaşma amaçları ile duyguları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Performans-kaçınma amaçlı öğrencilerin ise negatif duygulanımlı olduklarını bulunmuştur (2003). Fakat Sideridis 2005 yılındaki çalışmasında performans-yaklaşma ve kaçınma amaçları ile negatif ve pozitif duygulanım arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır.

Daniels (2008) 1002 üniversite öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrenme amaçlı öğrencilerin yüksek eğlence ve düşük sıkılma; performans odaklı öğrencilerin ise anksiyete yaşamaya daha eğilimli olduklarını göstermiştir.

Başarı amaçları ile akademik başarı değişkenlerinin ele alındığı çalışmaların sonuçlarının birbirleriyle uyumsuz oldukları görülmektedir. Bazı çalışmalar öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarılarını yüksek bulmuşken (Greene ve Miller, 1996; Meece ve Holt, 1993; Miller vd., 1996); bazı çalışmalarda ise (Elliot ve Church, 1997; Harackiewicz vd., 2000; Meece vd., 1988; Skaalvik, 1997) başarı amaçlarının akademik başarıya göre değişmediği bulunmuştur. Literatürde performans amaç oryantasyonlu öğrencilerin başarılarının düşük olduğunu gösteren çalışmalar da (Meece vd., 1988) tersini bulan çalışmalar da (Miller vd., 1996) mevcuttur. Sonuçlardan bazıları öğrenme amacının öğrencilere motivasyonel avantajlar sağladığını gösterirken performans amaçlarının öğrenciler için zararlı ve uyumsuz olduğunu göstermektedir (Urdan ve Maehar, 1995). Deweck ve Legget (1988) performans-kaçınma ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olacağını savunmuşlardır.

Öğrenme amaçları algılanan yetenek, görev ilişkisi, başarıyı çabaya atfetme gibi uyumlu motivasyonel süreçlerden etkilenmektedir (Dweck ve Legget, 1988; Meece vd., 1988; Midgley ve Urdan, 2001).

Roedel ve Schraw (1994), çalışmalarında; fiziğe giriş dersini alan öğrenme amaç oryantasyonlu üniversite öğrencilerinin performans amaçlı öğrencilere göre başarı eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulmuşlardır.

İlk çalışmalar performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında fark olmadığını kabul etmişler ve performans amaç oryantasyonu benimseyen öğrencilerin uğraştan kaçınma, yardım istememe ve yüzeysel öğrenme stratejileri kullandıklarını göstermişlerdir. Ancak motivasyon alanında daha sonra yapılan çalışmalar performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin de yüksek akademik başarıya sahip olduklarını (Church vd., 2001; Harackiewicz vd., 1998; Harackiewicz vd., 2000) ve yüzeysel stratejiler kullanmadıklarını (Archer, 1994; Pintrich, Garcia, 1991) göstermişlerdir

Butter, (1993); Button, Mathieu ve Zajac, (1996); Coutinho, (2007); performans amaçlarının performansa göre değişmediğini bulmuşlardır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada Eppler ve Harju (1997) üniversite öğrencilerinin akademik performanslarının başarı motivasyonuna etkisi araştırmışlardır. Sonuçta olarak 22 yaş ve üstü (geleneksel olmayan) üniversite öğrencilerinin 18-22 yaş arası (geleneksel) olanlara göre öğrenme amacını daha çok benimsedikleri bulunmuştur. Ayrıca yaşı daha büyük geleneksel olmayan öğrencilerin yaşı küçük öğrencilere göre, öğrenme amaçlarını daha sık benimsedikleri ve akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Eliot, Harackiewicz, Kenneth Barron (1998) kişilik özelliklerinin başarı amaçlarına etkisini ve başarı amaçlarının başarıya etkisini incelemek için 311 psikolojiye giriş öğrencisiyle (112 erkek ve 199 kız) 3 sömestr boyunca yürüttükleri boylamsal çalışmalarında öğrenme amaçlı öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduklarını bulmuşken performansları açısından fark bulmamışlardır. Performans-yaklaşma amaçlı öğrencilerin derse karşı ilgilerinde herhangi bir fark bulunmamışken, bu öğrencilerin ders başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin performansları ise düşük bulunmuştur.

Tao ve Hong (2000), Hong Kong Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin hem performans hem de öğrenme amaç oryantasyonlarının akademik yeterlilikle pozitif ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Araştırmacılar Çin Kültürü'nün bireysel girişimlerden (Amerikan Kültürü) çok sosyal girişimleri, bireyin performansını, çok çalışmasını ve başarılı olmasını vurguladığını ve bu durumun bir tür zorunluluğa hatta ahlaki bir zorunluluğa benzer biçimde gerçekleştiğini savunmuştur.

Chan, Leung ve Lai (2004) Hong Kong'lu 473 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında amaç oryantasyonları, ders çalışma stratejileri ve başarı ilişkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrenme amaçları ve çalışma stratejileri ile akademik başarı arasında ilişki bulamamışlardır. Cinsiyette ise öğrenmede cinsiyet farkı bulamazken kadınların daha fazla performans amaçlı olduklarını bulmuşlardır.

Mattern (2005) 143 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Coutinho, (2007) 179 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında amaç oryantasyonlarını, biliş-ötesi süreçler ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmada öğrenme amaçlarını benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek ve daha iyi bilişötesi süreçler kullandıkları bulunurken performans amaçlı öğrencilerin akademik başarılarında ve biliş-ötesi süreçleri kullanmalarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Son zamanlarda yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin her zaman yüksek akademik başarıya sahip olmadıkları görülmüştür. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin de akademik başarılarının yüksek olduğu ve performans kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin ise düşük akademik başarıya sahip oldukları kabul edilmektedir (Harackiewicz, Barron, Elliot, 1998).

Bununla birlikte başka araştırmacılar ise bu ilişkilerin zayıf olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak bu konudaki çalışmalar tutarsızdır ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Dweck, Leggett, 1988; Margrain, 1978; Entwisle, 1972; Weiner, 1985; Klinger, 1966).

Başarı amaçları literatüründe cinsiyet değişkeni bir çok çalışmada çalışılmıştır (Midgley ve Urdan, 1995; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Roeser, Midgley, ve Urdan, 1996). Bu çalışmaların bazılarında cinsiyet önemli bir bağımsız değişken olarak ele alınırken (Middleton ve Midgley, 1997; Patrick vd., 1999; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997) bazı çalışmalarda ise cinsiyet kontrol edilerek çalışılmıştır. (Elliot ve McGregor, 2001; Kaplan ve Maehr, 1999; Midgley ve Urdan, 1995). Genel olarak bu çalışmalarda ergen erkeklerin kızlara göre büyük çoğunlukta performans odaklı oldukları bulunurken (Middleton ve Midgely, 1997; Midgley ve Urdan, 1995; Patrick vd., 1999; Ryan vd., 1997) üniversite öğrencisi kızların erkeklere göre daha fazla öğrenme amaç oryantasyonlu oldukları bulunmuştur (Bouffard vd., 1995; Elliot ve McGregor, 2001).

Meece ve Holt (1993), 257 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisini klasik sınıflamadan farklı olarak üstünlük, ego ve çalışmadan kaçınma amaç oryantasyonları olarak üç gruba ayırmışlar ve sonuç olarak öğrencilerin fen derslerine yönelik farklı amaç yönelimleri olduğunu bulmuşlardır. Üstünlük amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin daha fazla başarı profili sergiledikleri görülmüştür. Ego ve üstünlük amacını birlikte benimseyenlerin iyi bir akademik performans sergileyemedikleri görülmüştür. Düşük ego ve üstünlük amacını benimseyenler en düşük başarıya sahip olanlar olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında başarı amaç oryantasyonu açısından fark bulunmamıştır.

Midgley ve Urdan (1995); 256 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada; erkeklerin kızlardan daha fazla kendini engelleme stratejilerini kullandıklarını ve daha çok performans odaklı yönelime sahip olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyete göre öğrenme amaç oryantasyonu puanlarında anlamlı fark bulamamışlardır. Bu stratejileri daha fazla kullananların daha az kullananlara göre daha az başarılı oldukları da yine bu çalışmada ortaya koyulmuştur. Çalışmada

regresyon analiziyle kendini engelleme stratejileri ve başarı amaç oryantasyonunun başarıyı kestirmede kullanılıp kullanılamayacağına bakılmış ve performans-amaç oryantasyonunun ve kendini engelleme stratejilerini fazla kullanmanın düşük başarıyı öngörebileceğini göstermişlerdir.

Roeser, Midgley ve Urdan (1996); sekizinci sınıf 296 öğrenciyle yaptıkları çalışmalarında başarı amaçları ve okula aidiyet duygusuna okulun psikolojik çevresi, duygulanımları ve başarılarının etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada öğrenme amaçlarının akademik öz-yeterlilikle ilişkili olduğu gösterilmiştir. Yine bu çalışmada algılanan pozitif öğrenci öğretmen ilişkisinin okula aidiyet duygusunu pozitif etkilediği ve bunlarında öğrencinin akademik başarısına pozitif etkide bulunduğu gösterilmiştir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla performans oryantasyonlu olduklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte Ablard ve Lipschultz (1998) farklı bir bulgu elde etmiştir. Araştırmacılar kız öğrencilerin öğrenme amaçlarını benimsemeye daha eğilimli olduklarını ve performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir.

Ryan, Hicks ve Midgley (1997) 311 psikolojiye giriş dersi alan öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında kızların erkeklere göre daha fazla öğrenme amaç oryantasyonunu benimsedikleri, daha fazla test anksiyetesi yaşadıkları ve daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

Middleton ve Midgley (1997) altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik amaç oryantasyonlarını araştırmıştır. Araştırmacılar önceki performans, cinsiyet, ırk ve amaçların her biri kontrol edildikten sonra, öğrenme amacını benimseme ile öz-yeterlilik ve öz-düzenleme arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yine performans-kaçınma amaçlarının öz-yeterlilikle negatif, sınav kaygısı ile pozitif ilişkisi olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans-yaklaşma amaçlarına daha yüksek oranda uyum sağladıklarını bulmuşlardır.

Yoon ve Eccles (1997) yaptıkları çalışmalarında başarı amaç oryantasyonlarının ne zaman oluşmaya başladığını tespit etmeyi amaçlamışlardır.

Bunun için 10 yıl süreli boylamsal bir çalışma yürütmüşler ve bu çalışmada 865 ilkokul öğrencisiyle çalışmışlar. Bu araştırmanın sonuçlarına göre kızların öğrenme, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonlarını 3 ncü sınıfta oluşturmaya başladığı erkeklerin ise 2 nci sınıfta oluşturduğu bulunmuştur. Bunlar Migley, Maehr ve Urdan'ın (1993) çalışmasıyla tutarlı sonuçlardır.

Lin (1997) 120 si kız ve 120 si erkek 240 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmasında sınıfın amaç yapısının (rekabete dayalı, bireysel, işbirlikçi), öğrencilerin amaç oryantasyonlarına, matematik başarılarına, içsel motivasyonlarına ve başarı/başarısızlığa olan inançlarına etkisini incelemiştir. Aynı çalışmada cinsiyetin amaç oryantasyonlarına etkisi de incelenmiştir. Sonuçlarda sınıfın amaç yapısının öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu, matematik başarısını, içsel motivasyonunu ve başarıya olan inançlarını etkilediği ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada cinsiyetin başarı amaçlarına herhangi bir etkisi bulunmamıştır.

Amaç oryantasyonlarını üçlü yapı (Öğrenme, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) şeklinde çalışan Middleton ve Midgley (1997) çalışmalarında ortaokul öğrencisi erkeklerin kızlara göre daha fazla performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimsediklerini bulmuşlardır.

Thorkildsen ve Nicholls (1998b) beşinci ve sekizinci sınıf 60 öğrencinin başarı kriterlerini, başarılarının sebeplerine olan inançlarını, öğretmenlerin beklentilerini algılayışlarını ortaya koymak amacıyla yürüttükleri çalışmalarında erkeklerin kızlardan daha fazla performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimsedikleri bulunmuştur.

Bir çalışmada Wolters (1998) üniversite öğrencilerinin öğrenme veya performans oryantasyonlu olmalarına bağlı olarak motivasyonel stratejileri kullanmaya eğilimli olduklarını bulmuştur. Araştırmada, içsel motivasyona dayalı motivasyonel stratejileri daha sık kullanan öğrencilerin aynı zamanda öğrenme amaçlarını benimsedikleri, dışsal motivasyona dayalı motivasyonel stratejilerini sık kullanan öğrencilerin ise daha çok performans amaçlarını benimsediği bulunmuştur.

Patrick, Ryan ve Pintrich (1999); çalışmalarında cinsiyet farklılıklarının öğrenme ve performans amaç oryantasyonlarına, kendini ayarlama davranışlarına ve performansa etkisi incelenmiştir. 7 nci ve 8 nci sınıf 445 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada erkeklerin daha performans odaklı oldukları; kızların da daha fazla öğrenme amaçlı oldukları ve daha fazla bilişsel strateji kullandıklarını görmüşlerdir.

Pintrich (2000b)'nin yüksek okul öğrencileri üzerinde yaptığı boylamsal çalışmada, performans amacını benimseyen kız öğrencilerin, araştırmanın başında okuldaki öğrenmeye yönelik yüksek derecede pozitif duygulara sahip olmalarına rağmen, iki yıl sonra bu öğrencilerin pozitif duygularında önemli düzeyde azalma olduğu görülmüştür.

Elliot ve McGregor'ın (2001) çeşitli değişkenlerle amaç oryantasyonlarını inceledikleri çalışmaların birinde üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından amaç oryantasyonlarının değişmediği bulunmuştur. Diğer bir çalışmada ise kızların erkeklerden daha fazla öğrenme amaç oryantasyonunu benimsediklerini bulmuşlardır. Ancak bu ve diğer çalışmalarda (Bouffard vd., 1995; Elliot ve McGregor, 2001) bu farkın üniversite yıllarında gittikçe azaldığını, kızlarda ve erkeklerde performans-yaklaşma amaç oryantasyonunun eşit düzeyde benimsendiği görülmüştür.

Tzetzis vd. (2002) 9, 10, 11 ve 12 yaşındaki 112 kız ve erkek öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında beden eğitimi dersinde görevi devam ettirme, efor sarf etme ve kendini ifade etme davranışları ile amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin başarı amaç oryantasyonu açısından cinsiyet, yaş ve ders zamanı değişkenlerinden etkilenmediği bulunmuştur. Bununla birlikte anlamlı tek bulgu öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin performans amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilere göre daha fazla fiziksel aktiviteye katıldıklarıdır.

Yıldırım (2004) ODTÜ'de yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları, grup çalışması ve grup çalışmasına karşı tutumlarının ilişkisini incelemiş ve bu çalışmada erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla

performans-kaçınma amaç oryantasyonlu bulunmuştur. Yine bu çalışmada performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarıları düşük bulunmuştur.

Roebken (2007) 2309 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin amaç oryantasyonları, akademik sorumlulukları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada öğrenme ve performans amaç oryantasyonlarını birlikte benimseyen öğrencilerin sadece öğrenme yada performans amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilere göre daha az başarılı oldukları ve akademik sorumluluklarını yerine getirdikleri ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin birden fazla amaç oryantasyonunu benimseyebileceği, amaç oryantasyonunun akademik başarıya göre değiştiği fakat cinsiyetten etkilenmediği bulunmuştur.

Tüm bu çalışmalarda önemle vurgulanması gereken iki önemli nokta vardır. Bunlardan ilki çalışmalarda amaç oryantasyonunun farklı şekillerde yapılandırılmış olduğu (2 li, 3 lü, yada 2x2 olarak) ve ikincisi de cinsiyet değişkenini inceleyen çalışmaların farklı sonuçlar bulduğudur. Örneğin ikili amaç oryantasyonu yapısını kullanan çalışmalarda ilk ve ortaokul erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre performans amaçları daha fazla görülüyorken (Anderman ve Anderman, 1999; Midgley ve Urdan, 1995; Patrick vd., 1999; Roeser vd., 1996; Ryan vd., 1997) öğrenme amaçları açısından cinsiyet farklı bulunamamıştır. Maehr ve Kaplan (1998) ortaokul öğrencisi kızların erkeklerden daha fazla öğrenme amaç oryantasyonunu benimsediklerini; Bouffard ve diğ., (1999) üniversite öğrencisi kızların erkeklerden anlamlı olarak daha fazla öğrenme amaç oryantasyonunu benimsediklerini bulmuştur.

Meece ve Holt (1993) beşinci ve altıncı sınıf fen dersi öğrencilerinden öğrenme amacını benimseyenlerin diğer öğrencilere göre, yüksek düzeyde bilişsel uğraşlar sergilediği ve daha fazla çaba harcadıklarını bulmuşlardır.

Elliot ve Dweck (1998) öğrenme oryantasyonlu çocukların, hata yapma olasılıkları olsa bile zor öğrenme görevlerini tercih ettiklerini bulmuştur. Elliot ve Dweck bu çocukların, becerilerini yüksek veya düşük olarak algılamalarına

bakmaksızın yeteneklerini arttırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Archer (1994) üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir çalışmada öğrenme oryantasyonlu öğrencilerde benzer sonuçlar bulmuştur. Sonuçlar öğrencilerin öğrenme oryantasyonlu olmaları ile zor öğrenme görevlerini seçmeye eğilimli olmaları arasında güçlü pozitif korelasyon, kolay öğrenme görevlerini seçmeye eğilimli olmaları arasında ise negatif korelasyon bulunduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmaların sonuçları özetlenecek olursa; başarı amaçlarını stresle başa çıkma yöntemlerine göre inceleyen çalışmalarda aktif baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin daha çok öğrenme ve performans-yaklaşma amaçlarını benimsedikleri; pasif baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin ise daha çok performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimsedikleri görülmektedir. Duygulanım durumlarına göre başarı amaçlarını inceleyen çalışmalarda pozitif duygulanıma sahip öğrencilerin öğrenme ve performans-yaklaşma amaçlarını benimsedikleri; negatif duygulanıma sahip öğrencilerin ise daha çok performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimsedikleri ortaya koyulmuştur. Akademik başarıya göre yapılan çalışmalarda yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin öğrenme amaçlı oldukları, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin ise performans-kaçınma amaçlı oldukları bulunmuştur. Performans-yaklaşma amaçlı öğrencilerle ilgili çalışmaların sonuçlarının ise tutarsız olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre başarı amaçlarının değişip değişmediği yönündeki bulguların tutarsız olduğu görülmektedir. Amaç oryantasyonlarının sınıf değişkenine göre değişip değişmediğine bakan çalışma sayısı çok azdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, sırayla araştırmanın yöntemi, araştırma grubu, kullanılan ölçme araçları ve bu araçların geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin istatistiksel çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, durum tespitine yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışmada öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları; stresle başa çıkma yöntemlerine, duygulanım durumlarına, akademik başarı düzeylerine, cinsiyete ve sınıfa göre incelenmiştir. Uygulama doğal ortamda yapıldığı için araştırmanın bağımlı değişkenini etkilemesi muhtemel olan bağımsız değişkenler manipule edilmemiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören 506 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin bölüm, cinsiyet ve sınıflarına göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Bölüm ve Sınıflara Göre Dağılımları

Bölüm	Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalları)	I	48	9,49	14	2,77	62	12,25
	IV	13	2,57	7	1,38	20	3,95
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü (Coğrafya Eğitimi, Felsefe Grubu Eğitimi, Tarih Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalları)	I	-	-	-	-	-	-
	IV	34	6,72	26	5,14	60	11,86
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (Matematik Eğitimi, Kimya Eğitimi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalları)	I	55	10,87	13	2,57	68	13,44
	IV	8	1,58	16	3,16	24	4,74
İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalları)	I	22	4,35	5	0,99	27	5,34
	IV	82	16,21	37	7,31	119	23,52
Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı)	I	44	8,70	7	1,38	51	10,08
	IV	18	3,56	14	2,77	32	6,32
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	I	11	2,17	14	2,77	25	4,94
	IV	4	0,79	11	2,17	15	2,96
Türkçe Eğitimi Bölümü	I	-	-	-	-	-	-
	IV	2	0,40	1	0,20	3	0,59
Toplam		341	67,40	165	32,60	506	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 341'nin (% 67,40) kız, 165'inin (% 32,60) erkek olduğu; 233'ünün (% 41,16) birinci sınıfta, 273'ünün dördüncü sınıfta (% 48,24) öğrenim gördüğü görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ) (Ek-1) ile, duygulanım durumları Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği (PANAS) (Ek-2) ile, stresle başa çıkma yöntemleri Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (Ek-3) belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve bölüm değişkenlerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (Ek-4) ile toplanmıştır.

1. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ) (Ek-1)

Midgley vd. (1998) tarafından geliştirilen ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeğinin orijinal formu 18 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekleri öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonudur.

Ölçekte ilk 6 cümle öğrenme amaç oryantasyonunu, 7-12 nci cümleler performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu, 13-17 nci cümleler ise performans-kaçınma amaç oryantasyonunu ölçmeye yönelik cümlelerdir. Ölçeğin alt ölçeklerinden alınan en yüksek puan öğrencinin başarı amaç oryantasyonunu göstermektedir.

Ölçek likert tipi bir ölçek olup kişilerden “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Sık sık (3)”, “Genellikle (4)” ve “Her zaman (5)” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanını işaretlemeleri istenir. Ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Orjinal formunun yapı geçerliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde $X^2= 298.55$ ($p<.01$), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index; GFI) =.95, Tucker-Lewis Index (TLI) = .95, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = .96 ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square

Error of Approximation, RMSEA) = .049 ($p < .01$) sonuçları elde edilmiştir (Midgley vd., 1998). Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin değişmezlik katsayısı öğrenme amaç oryantasyonu için .63, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .61 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlikleri farklı örneklemelerde .62 ile .84 aralığında değişmektedir. Bu katsayılar değerlendirildiğinde ölçeğin yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Akın (2006) ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde bir dizi geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan dil geçerliliği çalışmasında ölçeğin İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon öğrenme amaç oryantasyonu için .96, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .97 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .94 olarak hesaplanmıştır.

Orjinal formda 18 madde olarak geliştirilen Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13. madde uyum indekslerini bozduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre orijinal formda her üç faktör 6 madde ile ölçülmesine karşın, uyarlanmış ölçeğin nihai formunda öğrenme amaç oryantasyonu ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu alt boyutları 6, performans-kaçınma amaç oryantasyonu alt boyutu ise 5 madde ile değerlendirilmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, $X^2=260.26$ ($p < .01$), RMSEA=.05, NFI=.95, CFI=.97, SRMR=.05, GFI=.95 ve AGFI=.93 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir (Akın, 2006).

Akın (2006) ölçeğin test-tekrar test güvenirliği çalışmasını 164 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Öğrencilere ölçeğin Türkçe formu 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenirlikleri öğrenme amaç oryantasyonu için .95,

performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .91 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .94 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda madde-test korelasyonlarının, öğrenme amaç oryantasyonu için .42 ile .58, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .48 ile .61 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür.

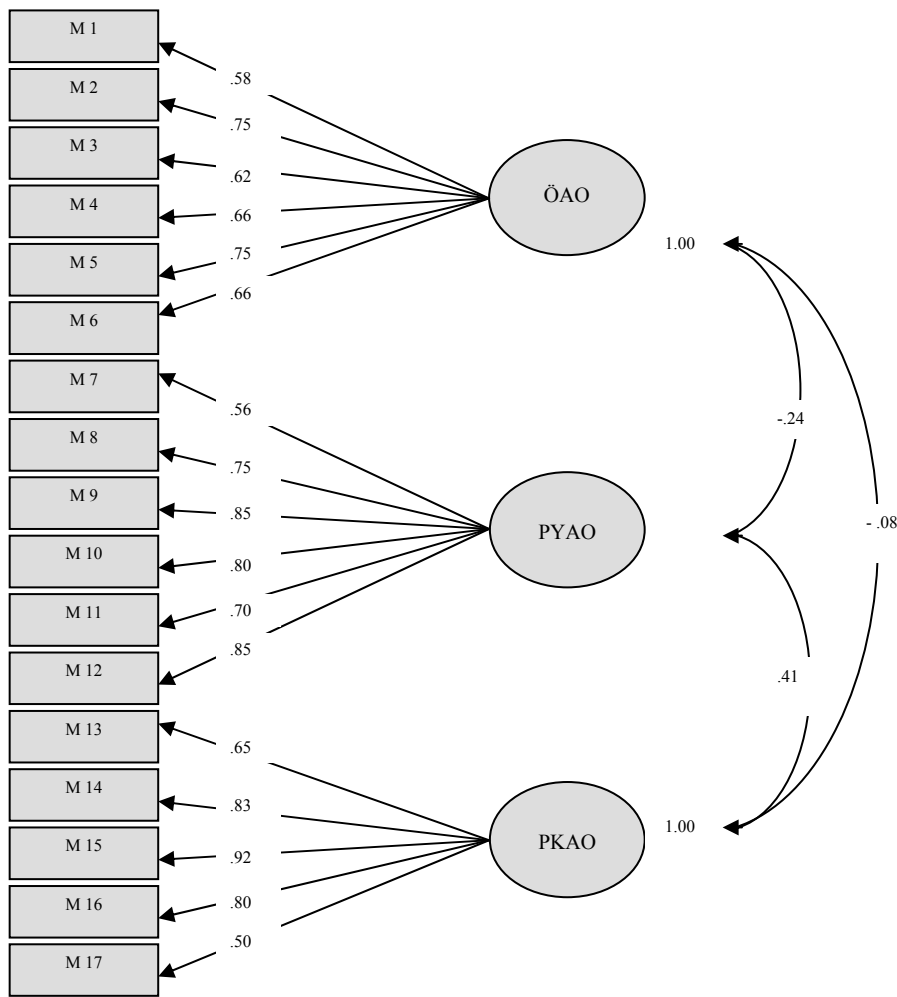
Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayıları öğrenme amaç oryantasyonu için .77, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .79 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .78 dir. Bu katsayılar değerlendirildiğinde ölçeğin yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla LISREL 8.54 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA, confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. DFA kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla kullanılır. Yani DFA'da önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığı incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2004). Bu çalışmada DFA kullanılmasının nedeni Akın ve Çetin tarafından Türkçe'ye uyarlanan formun faktör yapısının, bu araştırmadan elde edilen verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını incelemektir. DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için bazı uyum indeksleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2004). DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmış ve Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum

indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI için $>.90$, RMSEA ve RMR için $<.05$ ölçüt olarak alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999).

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, $X^2=208.32$ ($p<.01$), RMSEA=.041, NFI=.97, CFI=.99, SRMR=.04, GFI=.95, IFI=.99, RFI=.96 ve AGFI=.94 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği’ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi faktör yükleri öğrenme amaç oryantasyonu için .58 ile .75, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .56 ile .82 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .50 ile .92 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki ilişkiler ise öğrenme amaç oryantasyonu ve performans-yaklaşma amaç

oryantasyonu arasında -.24, öğrenme amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında -.08 ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında ise .41 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif, öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında ise negatif ilişki olduğu görülmektedir.

Madde Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlılık Cronbach Alpha ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda madde-test korelasyonlarının Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenme amaç oryantasyonu için .50 ile .67, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .55 ile .77 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .48 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Bu katsayılar ölçeğin maddelerinin oldukça ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları öğrenme amaç oryantasyonu için .83, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .88 ve Performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .85 olarak bulunmuştur.

Tablo 2
BAOÖ Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonları

Faktör	Madde No	r_{jx}
Öğrenme	1	.51
	2	.67
	3	.56
	4	.57
	5	.72
	6	.65
Performans yaklaşma	7	.55
	8	.71
	9	.71
	10	.75
	11	.70
	12	.77
Performans kaçınma	13	.61
	14	.74
	15	.80
	16	.72
	17	.48

***p<.001

Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirlik çalışması, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 64 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere ölçek 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik düzeyini belirlemek için her iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlikleri öğrenme amaç oryantasyonu için .85, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .81 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .83 olarak belirlenmiştir.

İç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik çalışmaları her iki güvenirlik açısından ölçeğin alt ölçeklerinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde-test korelasyonlarının ve güvenirliklerinin kestirilmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

2. Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği (PANAS) (EK-2)

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin pozitif ve negatif duygulanımlarını belirlemek amacıyla, Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından “Positive and Negative Affectivity Schedule” adıyla geliştirilen ve Gençöz (2000) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği kullanılmıştır. Burada pozitif ve negatif duygusallığı belirlemek üzere 20 ifade kullanılmıştır. İfadelerin 10’u pozitif duygusallığı, diğer 10’u ise negatif duygusallığı ifade etmektedir. İfadelerden meraklı, heyecanlı, güçlü, hevesli, gururlu, uyanık, ilham dolu/yaratıcı, kararlı, dikkatli, canlı pozitif duygusallığın ifadeleri iken endişeli, üzgün, suçlu, panik, düşmanca, öfkeli, utangaç, gergin, stresli ve korkmuş ise negatif duygusallığın ifadeleridir.

Ölçek likert tipi bir ölçek olup kişilerden “Çok az veya hiç (1)”, “Biraz (2)”, “Ortalama (3)”, “Oldukça (4)”, “Çok fazla (5)” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanını işaretlemeleri istenir.

Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği’nin Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği Beck Depresyon Envanteri ve Beck Anksiyete Envanteri ile çalışılmıştır. Buna göre pozitif duygu ölçeği için sırasıyla -.48 ve -.22’lik korelasyonlar verirken, negatif duygu ölçeğinin bu envanterlerle korelasyonu yine aynı sıraya göre .51 ve .47 bulunmuştur (Gençöz, 2000). Bu çalışma sonuçları, ölçeğin geçerliliği yüksek bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği’nin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin Türkçe uyarlaması için geçerlik ve güvenirlik çalışması 199 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlığı pozitif ve negatif duygu için sırasıyla .83 ve .86; test - tekrar test tutarlığı ise aynı sıraya göre .40 ve .54 bulunmuştur (Gençöz, 2000). Bu çalışma sonuçları ölçeğin Türkçe formu’nun kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBCTÖ) (EK-3)

Folkman ve Lazarus'un 1980 yılında geliştirdikleri Stresle Başa Çıkma Yolları Envanteri (Ways of Coping Inventory)'nden yola çıkılarak üniversite öğrencileri için hazırlanmış, kısa, değişik stresli durumlarda geçerliliği olan bir ölçektir. Şahin ve Durak; depresyon, çeşitli psikolojik belirtiler ve yalnızlık ile ilişkili bir başa çıkma ölçeği geliştirmeyi amaçlayarak bu ölçeğin maddelerini depresyon, çeşitli psikolojik belirtiler ve yalnızlık puanlarına göre ayrılmış uç gruplarda karşılaştırmıştır. Sonuçta BDÖ, Stres Belirtileri Ölçeği ve UCLA (University of California at Los Angeles)-Yalnızlık Ölçeklerine bağlı olarak oluşturulmuş uç grupların üçünü birden ayıran ve üçüyle birden anlamlı ilişkileri olan 30 madde, kısa ölçek (SBTÖ) için seçilmiştir (Şahin ve Durak 1995). Ölçek, iki ana stresle başa çıkma tarzını ölçmektedir. Bunlar "Probleme yönelik/aktif" ve "Duygulara yönelik/ pasif" tarzlardır. Aktif tarzları "Sosyal desteğe başvurma", "İyimser yaklaşım" ve "Kendine güvenli yaklaşım" alt ölçekleri, pasif tarzları "Çaresiz yaklaşım" ve "Boyun eğici yaklaşım" alt ölçekleri göstermektedir. Stresle etkili olarak başa çıkabilenlerin "Kendine güvenli" ve "İyimser yaklaşım"ı, başa çıkamayanların ise "Boyun eğici" ve "Çaresiz yaklaşım"ı daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Şahin ve Durak 1995).

Ölçekte maddelerin boyutlara dağılımı; Kendine Güvenli Yaklaşım (8,10,14,16,20,23,26), Çaresiz Yaklaşım (3,7,11,19,22,25,27,28), Boyun Eğici Yaklaşım (5,13,15,17,21,24), İyimser Yaklaşım (2,4,6,12,18), Sosyal destek arama yaklaşımı (1,9,29,30) şeklindedir. Ölçek, her maddesi "hiç uygun değil (0)", "uygun değil (1)", "uygun (2)", "tamamen uygun (3)" olarak değerlendirilen, toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, her alt ölçeğe ait puanlar ayrı ayrı hesaplanmakta ve o alt ölçeğe ait toplam puan elde edilmektedir. Alt ölçeklerdeki toplam puan artışı, bireyin o başa çıkma yöntemini daha çok kullandığı şeklinde yorumlanmaktadır. Alt ölçeklerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar; Kendine Güvenli Yaklaşım için 0-21 puan, İyimser Yaklaşım için 0-24 puan, Sosyal Destek Arama Yaklaşımı için 0-15 puan, Kendine Güvensiz Yaklaşım için 0-12 puan, Boyun Eğici Yaklaşım için 0-18 puandır (Şahin ve Durak 1995).

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin Geçerlilik Çalışmaları

Şahin ve Durak tarafından yapılan çalışmada ölçeğin kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama olmak üzere toplam 5 faktörden oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarının yapıldığı üç çalışma daha mevcuttur. Bu çalışmaların ilkinde ölçek, 575 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Veriler iki aşamada faktör analizine tabi tutulmuştur. Ana eksenler yöntemiyle yapılan ilk faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %40.4'ünü açıklayan 8 faktörlük bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak grafik yöntemlere göre, bunların 5 faktöre indirgenebileceği görülmüş ve veriler yeni bir analiz ile 5 faktörlü çözüme zorlanmış. İkinci çalışmada ölçek 426 kişiye uygulanmıştır. Ana eksenler yöntemi ile yapılan faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %52.2'sini açıklayan 7 faktör bulunmuş, uygulanan diğer testler sonucunda faktör sayısının 4'e düşürülebileceği görülmüştür. Yapılan son çalışmada ölçek 232 kişiye uygulanmıştır. Ana eksenler yöntemine göre yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 5 faktör bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları

Ülkemizde ölçeğin ilk standardizasyon çalışması 1991 yılında Siva tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçek Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) olarak kullanılmaya başlanmıştır. SBTÖ ile ilgili 1992 yılında Şahin ve arkadaşları tarafından yapılan faktör analizi çalışmasında faktör analizine bağlı olarak elde edilen alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; Kendine Güvenli Yaklaşım için .69, İyimser Yaklaşım için .63, Sosyal Destek Arama için .72, Kendine Güvensiz Yaklaşım için .67, Boyun Eğici Yaklaşım için .68 olarak bulunmuştur (Şahin ve Durak 1995). Bu çalışma sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen bağımlı değişkenin “Başarı Amaç Oryantasyonu”, bağımsız değişkenlere “stresle başa çıkma yöntemi, duygulanım durumları, akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyine” bağlı olarak değişimini ortaya çıkaracak bir desen içinde ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi için öğrenciler önce cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyleri, duygulanım durumları ve başarı amaç oryantasyonlarına göre gruplara ayrılmıştır. Öğrencileri akademik başarılarına göre gruplarken Gazi Üniversitesi Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği dikkate alınmıştır. Bu yönetmelikte “Ön lisans ve lisans diploması verilebilmesi için, öğrencinin, alması gereken dersleri başarı ile tamamlamış ve böylece en az 2.00 ağırlıklı genel not ortalamasını sağlamış olması gerekir. Genel not ortalaması 3.00-3.50 arasında olan öğrenciler onur, 3.51 veya daha yukarı olan öğrenciler yüksek onur listesine geçerek mezun olurlar ve bu durum diplomalarında belirtilir” denmektedir. Akademik başarılarına göre öğrencileri gruplara ayırmada 4’lük not cetveline göre not ortalaması 0-1.99 olanlar düşük, 2.00-3.50 arasında olanlar orta ve 3.51-4.00 arasında olanlar yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin hangi stresle başa çıkma yöntemini kullandıklarını belirlemek için önce öğrencilerin ham puanları her alt ölçek boyutunda standart z puanlarına dönüştürülmüştür. 5 alt ölçekten en yüksek z puanını elde ettiği alt ölçek o öğrencinin stresle başa çıkma yöntemi olarak belirlenmiştir. Tüm öğrenciler bu işleme tabi tutularak 5 gruba ayrılmışlardır. Duygulanım durumlarına göre öğrencileri gruplara ayırırken bir öğrenci iki alt ölçekten hangisinden en yüksek puanı almışsa duygulanım durumu o olarak belirlenmiştir. Daha sonra başarı amaç oryantasyonlarının öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemlerine, duygulanım durumlarına, akademik başarı düzeylerine, cinsiyetine ve sınıflarına göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla, bağımsız değişkenin düzeyi iki olduğunda “t testi”, düzeyin ikiden çok olduğu durumlarda da “F testi” kullanılmıştır. F’nin önemli olduğu durumlarda ise farkın kaynağını bulmak için Tukey-Kramer testi kullanılmıştır. Araştırmada Tukey-Kramer testinin hesaplanmasında aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Hovardaoğlu, 1994).

$$q = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\text{OKH} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

OKH= Anova çizelgesindeki Hataya ait kareler toplamı

q= Tukey-Kramer

Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Ortalamalar arası farkın ileri düzeyde olduğu durumlar ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının; stresle başa çıkma yöntemleri, duygulanım durumları, akademik başarı düzeyleri, cinsiyet, sınıflarına göre değişip değişmediğine ilişkin veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bunlar araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak tartışılıp yorumlanmıştır.

1. Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonları Alt Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemlerine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler stresle başa çıkma yöntemlerine göre gruplandırılmış ve başarı amaç oryantasyonları puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3

Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt ölçekleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Başarı Amaç Oryantasyonları	İstatistik Stresle Başa Çıkma Yöntemleri	n	$\bar{x}$	s
Öğrenme Amaç Oryantasyonu	Kendine Güvenli	100	24.07	3.90
	Çaresiz	88	21.91	4.17
	Boyun Eğici	106	20.30	4.57
	İyimser	90	22.80	4.98
	Sosyal	122	21.62	4.51
Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonu	Kendine Güvenli	100	20.08	6.77
	Çaresiz	88	19.84	5.62
	Boyun Eğici	106	19.20	6.19
	İyimser	90	20.04	6.10
	Sosyal	122	18.73	6.61
Performans-Kaçınma Oryantasyonu	Kendine Güvenli	100	9.28	4.50
	Çaresiz	88	11.69	5.05
	Boyun Eğici	106	10.83	4.50
	İyimser	90	9.20	4.11
	Sosyal	122	9.07	3.51

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin başarı amaç oryantasyon puan ortalamaları, stresle başa çıkma yöntemlerine göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerinin Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Başarı Amaç Oryantasyonları	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Düzeyi
Öğrenme Amaç Oryantasyonu	Gruplar arası	805.82	4	201.45	10.22	.001
	Grup içi	9879.18	501	19.72		
	Toplam	10684.99	505			
Performans- Yaklaşma Amaç Oryantasyonu	Gruplar arası	152.39	4	38.09	.96	.852
	Grup içi	19889.87	501	39.70		
	Toplam	20042.26	505			
Performans- Kaçınma Amaç Oryantasyonu	Gruplar arası	538.65	4	134.66	7.23	.202
	Grup içi	9336.55	501	18.64		
	Toplam	9875.21	505			

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemlerine göre öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur, $F(4/501)=10.21$, $p<.05$. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonlarının, stresle başa çıkma yöntemlerine göre değiştiğini göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Kramer Testi Sonuçları

Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ortalamalar	Kendine Güvenli	Çaresiz	Boyun eğici	İyimser	Sosyal
Kendine Güvenli (24.07)	-	2.86	3.77*	2.94	1.04
Çaresiz (21.21)	-	-	.91	.80	1.82
Boyun Eğici (20.30)	-	-	-	.83	-2.73
İyimser (21.13)	-	-	-	-	1.90
Sosyal (23.03)	-	-	-	-	-

*p< .05

Tkt=3.77

Tablo 5’de üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonuna ilişkin puanlarında, kendine güvenli başa çıkma ile boyun eğici başa çıkma yöntemlerini kullanan gruplar arasında (Tk=3.77) .05 düzeyinde fark olduğu bulunmuştur. Diğer stresle başa çıkma yöntemlerini kullanan gruplar arasında öğrenme amaç oryantasyonuna ilişkin puan ortalamalarında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır [(Kendine güvenli başa çıkma yöntemi ile çaresiz başa çıkma yöntemi (Tk=2.86), kendine güvenli başa çıkma yöntemi ile iyimser başa çıkma yöntemi (Tk=2.94), kendine güvenli başa çıkma yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi (Tk=1.04), çaresiz başa çıkma yöntemi ile boyun eğici başa çıkma yöntemi (Tk= .91), çaresiz başa çıkma yöntemi ile iyimser başa çıkma yöntemi (Tk= .80), çaresiz başa çıkma

yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi ($T_k=1.80$), boyun eğici başa çıkma yöntemi ile iyimser başa çıkma yöntemi ($T_k=.83$), boyun eğici başa çıkma yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi ($T_k=2.73$); iyimser başa çıkma yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi ($T_k=1.90$).

Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemlerine göre değiştiğini göstermektedir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarından performans-yaklaşma amaç oryantasyonu puan ortalamaları, stresle başa çıkma yöntemlerine göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin performans-yaklaşma amaç oryantasyonu puan ortalamaları arasında stresle başa çıkma yöntemlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(4/501)=.96$, $p>.05$.

Tablo 3 üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarından performans-kaçınma amaç oryantasyonu puan ortalamalarında, stresle başa çıkma yöntemlerine göre farklılık olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’ de verilmiştir

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemlerine göre performans-kaçınma amaç oryantasyonu puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur, $F(4/501)=7.22$, $p<.05$. Bu bulgu, öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonlarının, stresle başa çıkma yöntemlerine göre değiştiğini göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine Göre ve Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonu Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Kramer Testi Sonuçları

Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ortalamalar	Kendine Güvenli	Çaresiz	Boyun eğici	İyimser	Sosyal
Kendine Güvenli (9.28)	-	2.41*	1.55*	0.87	1.70
Çaresiz (11.69)	-	-	.86	1.54	.71
Boyun Eğici (10.83)	-	-	-	.68	.15
İyimser (10.15)	-	-	-	-	.83
Sosyal (10.98)	-	-	-	-	-

* p< .05

Tk=2.41

* p< .05

Tk=1.55

Tablo 6’da görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonuna ilişkin puanları, kendine güvenli başa çıkma yöntemi ile boyun eğici (Tk=1.55) ve çaresiz başa çıkma yöntemi (Tk=2.41) grupları arasında .05 düzeyinde fark olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonuna ilişkin puanlarında diğer gruplar arasında .05 düzeyinde fark bulunmamıştır [Kendine güvenli başa çıkma yöntemi ile iyimser başa çıkma yöntemi (Tk=.87), kendine güvenli başa çıkma yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi (Tk=1.70), çaresiz başa çıkma yöntemi ile boyun eğici başa çıkma yöntemi (Tk=.86), çaresiz başa çıkma yöntemi ile iyimser başa çıkma yöntemi (Tk=1.54), çaresiz

başa çıkma yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi ($T_k = .71$), boyun eğici başa çıkma yöntemi ile iyimser başa çıkma yöntemi ($T_k = .68$), boyun eğici başa çıkma yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi ($T_k = .15$); iyimser başa çıkma yöntemi ile sosyal başa çıkma yöntemi ($T_k = .83$)]. Bu bulgu; performans-kaçınma amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma yöntemlerine göre değiştiğini göstermektedir.

Yurt içinde ve dışında yapılan bazı araştırmalar (Teng, 2001; Hsieh, 2005; Akın, 2006) araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Roeser, Midgley, Urdan (1996) 195 ortaokul öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin performans amaçlı öğrencilere göre sorunla karşılaştıklarında daha aktif baş etme stratejileri kullandıklarını göstermişlerdir.

Kaplan ve Maehr (1999), performans-kaçınma amaçlı öğrencilerin sorunları çözerken çaresiz yöntem gibi işe yaramayan yollar kullandıklarını ve problemler karşısında kaçmayı yada çabuk ve kolay çözümler bulmaya çalıştıklarını bulmuşlardır.

Teng (2001) başarı amaçları, algılanan motivasyonel iklim, algılanan yetenek, yarışma anksiyetesi ve baş etme stratejileri ile öz-yeterliliği kestirmeyi hedeflediği çalışmasında kadın basketbol oyuncularının duygu odaklı baş etme stratejileri ile performans oryantasyonunu benimsediklerini erkek oyuncuların ise öğrenme amaçlı olduklarını ve problem odaklı baş etme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur.

Hsieh (2005) amaç oryantasyonları, başarısızlık karşısında baş etme stratejileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrenme ve performans-yaklaşma oryantasyonlu öğrencilerin problem odaklı; performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin kaçınma baş etme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur.

Akın (2006) üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri saptama amaçlı yaptığı çalışmasında öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin aktif planlama, kabul, bilişsel yeniden

yapılandırma ve dış yardım arama yöntemlerini kullandıklarını performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin ise dine sığınma, duygusal kaçma, soyutlanma ve biyokimyasal kaçma yöntemlerini kullandıklarını bulmuştur.

Problem odaklı, aktif başa çıkma yöntemlerini kullanan bireyler, stresin kaynağını uzaklaştırmayı ya da değiştirmeyi amaçlarlar. Aktif olarak bilgi toplarlar ve problemi çözerler. Burada birey, stres durumunun kontrol altına alınabileceğine karar verir ve eyleme geçer. Öğrenme amaçlı öğrencilerin bazı özelliklerine baktığımızda bu öğrencilerin zor görevlere daha uzun devam edebildikleri ve başarıyı içsel sebeplere yükledikleri görülmektedir. Ayrıca meydan okumayı ve risk almayı tercih etmektedirler (Ames, 1992). Öğrenme amacına oryante olan bireyler yeterliliğin esnek ve kontrol edilebilir olduğuna inanır ve hatalarını öğrenme için birer fırsat olarak algılar (Botsas ve Padeliadu, 2003). Aynı özelliklerini stresli durumlarda da kullanan bu öğrenciler bu ortamlardan kaçmaktan yada boyun eğmektense kendilerine güvenerek, sosyal destek isteyerek ve problemi çözeceklerine dair iyimser inançlarını sürdürerek sorunlarla baş etmeye çalışıyor olabilirler.

Duygusal ve pasif baş etme yöntemleri olan boyun eğici ve çaresiz baş etme yöntemleri sıkıntılı durumu kabullenmeyi, problemi ortadan kaldırmaktan ziyade var olan durumun devamı ve ortamdan kaçma/uzaklaşma ile karakterizedir. Performans-kaçınma oryantasyonlu öğrenciler başarısızlıkla karşılaştıklarında kendilerini suçlu görmekten ve probleme yada göreve odaklanmaktan ziyade durumdan kaçmayı tercih etmektedirler. İleride başarılı olmalarının çok zor olduğunu düşünen ve sorunlarla yüzleşmekten kaçınan performans-kaçınma amaçlı öğrenciler bu sebeplerle pasif baş etme yöntemlerini kullanıyor olabilirler.

2. Üniversite Öğrencilerinin Duygulanım Durumlarına Göre Başarı Amaç Oryantasyonları Alt Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının duygulanım durumlarına göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler duygulanım

durumlarına göre gruplandırılmış ve başarı amaç oryantasyonları puan ortalamaları, standart sapmaları, t değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7’ de verilmiştir

Tablo 7
Üniversite Öğrencilerinin Duygulanım Durumlarına Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

Duygulanım Durumları İstatistik	Pozitif			Negatif			t Değeri	p
	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s		
Başarı Amaç Oryantasyonları								
Öğrenme	276	23.15	4.25	230	20.82	4.68	5.81	.001
Performans-yaklaşma	276	20.13	6.34	230	18.80	6.19	2.37	.002
Performans-kaçınma	276	9.48	4.23	230	10.53	4.58	2.68	.001

Tablo 7’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin, duygulanım durumlarına göre başarı amaç oryantasyonu alt ölçekleri puan ortalamaları arasında farklılıklar bulunmuştur. Öğrenme amaç oryantasyonu ($t=5.81$) ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu puanlarında ($t=2.37$) pozitif duygulanımın lehine .05 düzeyinde; performans-kaçınma amaç oryantasyonu puanında ise negatif duygulanım lehine .05 düzeyinde ($t=2.68$) anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının duygulanım durumlarına göre değiştiğini göstermektedir.

Yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalardan bazıları (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Kaplan ve Maehr, 1999; Roeser, Midgley, Urdan, 1996; Seifert, 1995) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları ise (Turner, Thorpe, Meyer, 1998) desteklememektedir.

Bartels (2007), çalışmasında 209 üniversite öğrencisinin başarı amaç oryantasyonlarından performans-kaçınma oryantasyonunun negatif duygulanım

durumuna göre; performans-yaklaşma oryantasyonunun pozitif duygulanıma göre değiştiğini bulmuştur.

Turner, Thorpe, Meyer (1998) ise negatif duygulanımın da öğrenme amaçlarını etkilediğini bulmuşlardır.

Pozitif duygulanıma sahip kişiler sakin, daha az stres yaşayan, neşeli, diğerleri ile iletişim halinde olan, kendilerine güvenli, görevlere katılım sağlayan, zor görevlerden kaçmayan, başarısızlıklarda hemen pes etmeyip mücadele eden, problem odaklı çözüm yollarını kullanan kişilerdir. Tüm bu özellikler öğrenme davranışını, akademik başarı çabalarını, öğrenme ve performansta kendini düzenleme davranışını olumlu yönde etkilemektedir. Pozitif duygulanıma sahip öğrencilerin öğrenme sürecine ve öğrenme materyaline pozitif yaklaşımları, başarısızlıklarda geri adım atmayıp öğrenme sürecine odaklanmaları ve kendilerine güvenli olmaları onların öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu olmalarını etkiliyor olabilir.

Negatif duygulanımlı öğrenciler; öfke, gerginlik, düşük benlik saygısı, bıkkınlık gibi duygularla karakterizedir. Yoğun olarak bu duyguları yaşayan öğrenciler sosyal karşılaştırmaya, diğerlerinden daha iyi olmaya, zeki görünmeye ve yeteneksiz görünmekten kaçınmaya odaklanırlar. Negatif duygulanıma sahip bu öğrenciler, öğrenme süreciyle ilgili olmaktan ziyade, akademik performansları ve akranları arasındaki duruşları hakkında anksiyete yaşarlar ve daha fazla kaçınma davranışları sergilerler. Umutsuzluk gibi duygulara daha fazla sahip olan bu öğrencilerin bir bütün olarak öğrenme süreciyle daha az meşgul olmaları, başarısızlık endişeleriyle öğrenme ortamından uzaklaşmaları onların performans-kaçınma amaçlı olmalarını etkiliyor olabilir.

3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonları Alt Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının akademik başarı düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler akademik başarı

düzeylerine göre gruplandırılmış ve başarı amaç oryantasyonları puan ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Akademik Başarı Düzeyi İstatistik	Düşük			Orta			Yüksek		
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s
Başarı Amaç Oryantasyonları									
Öğrenme amaç oryantasyonu	33	21.21	4.30	239	21.45	4.94	234	22.86	4.16
Performans-yaklaşma amaç oryantasyonu	33	19.76	6.43	239	19.36	6.25	234	19.67	6.36
Performans-kaçınma amaç oryantasyonu	33	11.30	4.15	239	10.09	4.62	234	9.64	4.22

Tablo 8’ de görüldüğü gibi öğrencilerin başarı amaç oryantasyon puan ortalamaları, akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılıkların önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçekleri Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İstatistik Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçekleri	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	p
Öğrenme Amaç Oryantasyonu	Gruplar arası	262.62	2	131.33	6.33	.001
	Grup içi	10422.33	503	20.72		
	Toplam	10684.99	505			
Performans- Yaklaşma Amaç Oryantasyonu	Gruplar arası	12.52	2	6.26	.15	.852
	Grup içi	20029.74	503	39.82		
	Toplam	20042.26	505			
Performans- Kaçınma Amaç Oryantasyonu	Gruplar arası	88.14	2	44.07	2.26	.113
	Grup içi	9787.06	503	19.45		
	Toplam	9875.20	505			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamalarının akademik başarı düzeylerine göre .05 düzeyinde farklı olduğu bulunmuştur $F(2/503)=6.33$, $p<.05$. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey-Kramer testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarına İlişkin Tukey Kramer Testi Sonuçları

Akademik Başarı İstatistik	Düşük $\bar{X}_1$ Yüksek $\bar{X}_2$			Düşük $\bar{X}_1$ Orta $\bar{X}_3$			Yüksek $\bar{X}_2$ Orta $\bar{X}_3$		
	$\bar{X}_1$	$\bar{X}_2$	Tk	$\bar{X}_1$	$\bar{X}_3$	Tk	$\bar{X}_2$	$\bar{X}_3$	Tk
Ortalama	21.21	22.86	-1.65*	21.21	21.77	-0.56	22.86	21.77	1.09

*p<.05 Tkt=1.65

Tablo 10’da üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonuna ilişkin puanlarında, düşük akademik başarı ile yüksek akademik başarı grupları arasında (Tk=1.65) .05 düzeyinde fark olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarından öğrenme amaç oryantasyonuna ilişkin toplam puanları, yüksek düzeyde akademik başarısı olan öğrencilerin lehine farklı bulunmuştur. Öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonuna ilişkin puanlarında, orta akademik başarı ile düşük akademik başarı (Tk= 0.56) ve yüksek akademik başarı ile orta akademik başarı grupları arasında (Tk= 1.09) .05 düzeyinde fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, “öğrenme” amaç oryantasyonunu benimseyen gruptaki öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonlarının akademik başarılarına göre değiştiğini göstermektedir.

Tablo 8’de öğrencilerin akademik başarılarına göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonu puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, $F(2/503)=.157$, $p>.05$.

Tablo 8’de öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre, başarı amaç oryantasyonlarından performans-kaçınma amaç oryantasyonu puan ortalamalarında farklılık görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup

olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik başarılarına göre performans-kaçınma amaç oryantasyonu puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $F(2/503)=2.26$, $p>.05$.

Bu bulgu üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonlarının akademik başarı düzeyine göre değiştiğini, diğer alt ölçekler boyutlarında ise değişimin olmadığını göstermektedir.

Yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalardan bazıları (Meece ve Holt, 1993; Greene ve Miller 1996; Miller vd., 1996; Mattern, 2005) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları ise (Elliot ve Church, 1997; Harackiewicz vd., 2000; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Skaalvik, 1997) desteklememektedir.

Meece ve Holt (1993), beşinci ve altıncı sınıf fen dersi öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının akademik başarıya göre değişip değişmediğini araştırmışlar ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda öğrenme amacını benimsediklerini bulmuşlardır.

Greene ve Miller (1996), öğrenme amaçlı öğrencilerin aktif bilişötesi süreçler kullandıklarını ve daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını bulmuşlardır.

Miller vd., (1996) performans odaklı öğrencileri kolay ödevleri tercih etme, ihtiyaç olduğunda yardım istemekten kaçınma, ezber kullanma ve zorluklarda kolayca pes etme gibi negatif akademik davranışlarla ilişkilendirmişler ve bu öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğunu bulmuşlardır.

Mattern (2005), 143 üniversite öğrenciyle yaptığı çalışmasında öğrenme amaçlı öğrencilerin akademik başarılarının performans amaçlı öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Meece, Blumenfeld ve Hoyle (1988); Yıldırım (2004) çalışmalarında performans-kaçınma amaç oryantasyonu ve başarı arasında negatif ilişki bulunurken pozitif ilişki bulan çalışmalar da (Miller vd., 1996) vardır.

Performans oryantasyonlarının akademik başarıdan etkilenmediğini gösteren çalışmalarda (Coutinho, 2007) mevcuttur. Coutinho (2007), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrenme amaç oryantasyonu ile yüksek akademik başarı arasında ilişki bulurken, performans amaçlı öğrenciler ile akademik başarı arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır.

Öğrenme oryantasyonlu öğrenciler için nihai amaç öğrenme çalışmaları aracılığıyla bilgi ve gelişim düzeylerini geliştirmek, öz-referanslı öğrenme çalışmaları yapmak ve öğrenmeyi içsel motivasyonla gerçekleştirmektir. Buna göre öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin gerçek anlamda “öğrenme amacıyla öğrenme”ye odaklandıkları açıktır. Bu odaklanma öğrenme sürecini olumlu olarak etkiliyor olabilir.

Öğrenme oryantasyonlu öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme, izleme ve değerlendirme gibi biliş ötesi aktiviteleri kullanmaları ve kendi bilişsel süreçlerine yönelik biliş ötesi farkındalığa daha fazla sahip olmaları öğrenme sürecini olumlu olarak etkilemekte ve dolayısıyla akademik başarıyı yükseltiyor olabilir (Akın, 2007; Coutinho, 2007).

Akademik başarının öğrenme amaç oryantasyonuna etkisini inceleyen çalışmaların sonuçları genellikle tutarlıyken performans oryantasyonuna etkisini inceleyen çalışmaların sonuçlarının tutarsız olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar performans amaç oryantasyonunun yapısından kaynaklanıyor olabilir. Performans amaç oryantasyonu uzun zaman tek boyutlu bir yapı olarak değerlendiriliyorken artık birçok araştırmacı performans amaçlarının iki alt boyuta ayrılabilceğini ileri süren ikili bir model tanımlamışlardır (Elliot, 1999). Literatürdeki çalışmaların bir kısmı performans amaçlarını tek boyutlu olarak ele almışken bir kısmı iki boyutlu (Performans-yaklaşma ve Performans-kaçınma) olarak ele almış olması sonuçları farklılaştırmış olabilir. Yine çalışmaların sonuçlarını etkileyebilecek diğer bir faktör

de çalışmalarda amaç oryantasyonlarının çoklu amaç oryantasyonu (yüksek öğrenme-yüksek performans, yüksek öğrenme-düşük performans, düşük öğrenme-yüksek performans, düşük öğrenme-düşük performans) şeklinde ele alınmış ve yorumların bu yapıya göre yapılmış olması olabilir.

4. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler cinsiyetlerine göre gruplandırılmış ve başarı amaç oryantasyonları puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11
Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

Cinsiyet İstatistik	Kız			Erkek			t Değeri	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s		
Başarı amaç oryantasyonları								
Öğrenme amaç oryantasyonu	342	21.93	4.56	164	22.43	4.68	1.15	.251
Performans-yaklaşma amaç oryantasyonu	342	6.26	6.26	164	19.41	6.40	0.27	.793
Performans-kaçınma amaç oryantasyonu	342	9.76	4.42	164	10.38	4.42	1.49	.142

Tablo 11’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin, başarı amaç oryantasyonları puan ortalamalarının cinsiyete göre .05 düzeyinde farklı olmadığı

bulunmuştur. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

Yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalardan bazıları (Meece ve Holt 1993; Lin, 1997; Niemivirta, 1998; Roebken, 2007; Tzetzis vd., 2002) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları ise (Middleton ve Midgley, 1997; Midgley, Urdan, 1995; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997) desteklememektedir.

Meece ve Holt (1993) yaptıkları çalışmalarında beşinci ve altıncı sınıf fen dersi öğrencilerinin cinsiyete göre başarı amaç oryantasyonlarının değişmediğini bulmuşlardır.

Lin, (1997) 240 beşinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmasında bir çok değişkenle birlikte öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı amaç oryantasyonlarının değişip değişmediğini incelemiş ve cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık bulamamıştır.

Roebken (2007) 2309 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında araştırmadan elde edilen bulgulara benzer bulgular elde etmiştir.

Başarı amaçlarının cinsiyete göre değiştiğini bulan çalışmalar da mevcuttur ve bu çalışmaların sonuçlarının birbirleriyle tutarsız olduğu görülmektedir. Örneğin Middleton ve Midgley (1997); Midgley, Urdan (1995); Patrick, Ryan ve Pintrich (1999); Roeser, Midgley ve Urdan (1996); Ryan, Hicks ve Midgley (1997) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans oryantasyonunu daha fazla benimsediklerini bulmuşlardır. Ablard ve Lipschultz (1998), Henderson ve Dweck (1990) ise kız öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu erkeklere göre daha fazla benimsediklerini bulurken performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamışlardır. (Middleton ve Midgley, 1997). Thorkildsen ve Nicholls (1998), Rijavec ve Brdar (2002) ve Yıldırım (2004) ise çalışmalarında erkeklerin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu daha fazla benimsediklerini bulmuşlardır.

Başarı amaç oryantasyonu alanında yapılan çalışmalara baktığımızda çalışmaların bir çoğunun ilk ve ortaöğretim yıllarını kapsadığı ve üniversite eğitimi kapsayan çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Çalışmaların sınırlılığı sebebiyle ilköğretimden yüksek öğretime geçiş sürecinde öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarındaki değişimler hakkında bilgi sahibi değiliz. Anderman ve diğerleri (2002, s.213) bu sıkıntıyı “Ortaöğretimden yüksek öğretime geçiş sürecinde öğrencilerin başarı amaçlarındaki değişimleri incelemek amacıyla çok az çalışma yapılmış olması şaşırtıcıdır” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmada başarı amaçlarının cinsiyete göre değişmeyişi, birinci sınıfa gelen kız ve erkek öğrencilerin üniversite programlarına başlarken benzer sınav puanları almış olmalarından ve üniversite son sınıftaki öğrencilerin de araştırmanın uygulandığı ikinci yarıylda yoğun bir şekilde KPSS sınavına hazırlanıyor olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu iki gruptaki öğrenciler de akademik alanda benzer hedeflere sahip görünmektedirler. Grubun bu özelliği başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre değişmemesine neden olmuş olabilir.

5. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Amaç Oryantasyonları Alt Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeyine göre değişip değişmeyeceği sorulmaktadır. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla öğrenciler sınıf düzeylerine göre gruplandırılmış ve başarı amaç oryantasyonları puan ortalamaları, standart sapmaları, t değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Üniversite Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Başarı Amaç Oryantasyonu Alt Ölçeklerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

Sınıf İstatistik	I			IV			t Değeri	p
	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s		
Başarı Amaç Oryantasyonları								
Öğrenme amaç oryantasyonu	234	21.64	4.52	272	22.47	4.64	2.03	.041
Performans-yaklaşma amaç oryantasyonu	234	19.44	6.18	272	19.60	6.41	.28	.784
Performans-kaçınma amaç oryantasyonu	234	9.76	4.33	272	10.13	4.50	.92	.362

Tablo 12’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonu alt ölçeklerinden sadece öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre .05 düzeyinde farklı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin öğrenme oryantasyonlarının sınıf düzeyine göre değiştiğini, diğer alt ölçekler boyutlarında ise değişimin olmadığını göstermektedir.

Yurt içinde ve dışında üniversite öğrencileri üzerinde başarı amaç oryantasyonları ile ilgili yapılan araştırmalarda sınıfın bağımsız değişken olarak araştırıldığı tek çalışmada Roebken (2007) dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci yada ikinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla öğrenme amacını benimsediklerini bulmuştur. Roebken’in yaptığı çalışmanın bulguları yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Dördüncü sınıf öğrencileri mezuniyeti yaklaşan öğrencilerdir. Bu dönemde artık işe yerleşebilmek için pratik becerilerinin ve yeterliliklerinin artırılması; meslek yaşantılarında ihtiyaçları olan bilgiye sahip olmaları yüksek notlardan yada diğerlerinin değerlendirmesinden daha önemli hale gelmiştir. Bu öğrenciler,

yeteneklerini geliştirmeyi ve iş için gerekli olabilecek becerilerini arttırmayı tercih etmektedirler. Öğrenmeye ve bilgiye odaklanmaları, dışsal değerlendirmelerden ziyade içsel değerlendirmelerinin olması bu öğrencileri daha fazla öğrenme amaçlı olmaya sevk ediyor olabilir. İlk sınıftaki öğrenciler ise sınıflarını geçmek, daha iyi bir akademik başarı ortalaması elde etmek için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Yine daha yeni girdikleri çevrede diğerlerinin değerlendirmeleri dışsal odaklı değerlendirmenin daha yoğun hissedilmesine sebep olmaktadır. İyi notlar ve diğerleri ile daha çok ilgilenen birinci sınıflar performans amaçlarını daha fazla benimsiyor olabilirler.

Sınıf değişkeniyle yapılan çalışma sayısı sınırlı olmakla birlikte kuramsal verilerinde araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ego gelişiminin erişkinlik boyunca devam etmesi sebebiyle bireyler dışsal standart ve amaçlardan uzaklaşarak içsel standart ve amaçları benimsemektedirler. Kohlberg (1976) bireylerin ahlaki açıdan geliştikçe, diğerlerinin standartlarına uymak yerine bireysel olarak kendi doğru ve yanlışlarını belirlemeye eğilim gösterdiklerini ifade etmiştir (Burley vd., 1999). Bu sebeple dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu puanları birinci sınıf öğrencilerinin puanlarından yüksek olmuş olabilir.

Performans amaçlı öğrenciler zihin ve yeteneğin sabit ve değişmez olduğuna inanırlar. Öğrenmenin aktif süreçlerinden daha çok çıktılarıyla ilgilenir ve zihinsel yeteneğin gelişmeyeceğine inanarak durağan teoriyi benimserler (Robins ve Pals, 2002). Zihinsel yeteneklerine ilişkin durağan teoriyi benimseyen bireyler öğrenme süreçlerinde zorlanacaklarına inandıklarında uzaklaşırlar ve başarısızlıkları gelişimin bir parçası olarak görmezler. Bu öğrenciler yaşları ilerlese bile yeteneklerinin, zihinsel becerilerinin değişmeyeceğine olan inançları ve bunları geliştirebilecekleri ortamlardan kaçınmaları sebebiyle başarı amaçlarının değişmediği düşünülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar kapsamında geliştirilen bazı öneriler sunulmuştur.

SONUÇLAR

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyi, stresle başa çıkma yöntemleri ve duygulanım durumlarına göre betimlemesine yönelik olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler stresle başa çıkarken güvenli, iyimser ve sosyal başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanıyorken çaresiz ve boyun eğici baş etme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler stresle başa çıkarken güvenli ve çaresiz başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler stresle başa çıkarken çaresiz ve boyun eğici başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.

2. Pozitif duygulanıma sahip öğrenciler, negatif duygulanıma sahip öğrencilere göre öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonlarını daha fazla benimserken, negatif duygulanıma sahip öğrenciler, pozitif duygulanıma sahip öğrencilere göre performans-kaçınma amaç oryantasyonunu daha fazla benimsemektedirler.

3. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla benimsemektedirler.

4. Kız ve erkek öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları cinsiyete göre değişmemektedir.

5. Dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencileri birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla benimsemektedirler.

ÖNERİLER

Araştırma başarı amaç oryantasyonlarını çeşitli örüntüleri açısından betimlemeye yönelik olarak yapılmış bir çalışmadır. Buna göre konu ile ilgili yapılacak bundan sonraki çalışmaların yönünü belirlemeye yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırma bulgularından yararlanılmasına ilişkin öneriler

1. Araştırmada öğrenme amaçlarının yüksek akademik başarıya, kendine güvenli başa çıkma yöntemine ve pozitif duygulanıma göre; performans-kaçınma amaç oryantasyonunun ise negatif duygulanım ve çaresiz baş etme yöntemine göre değiştiği bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkılarak eğitimciler; öğrencilerin uyumlu olarak kabul edilen öğrenme amaçlarına yönlendirebilmek için sınıf ortamlarını öğrencilerin; öğrenme görev ve aktivitelerinde diğer öğrencileri değil kendilerini değerlendirmelerine yönelik düzenlemeli, otorite kullanımı sağlıklı biçimde işlemeli, öğrencilere rekabete dayalı bir ortam yerine, işbirliğini ön plana çıkaracak bir öğrenme atmosferi sağlanmaları gerektiği düşünülebilir. Bu nedenle araştırma bulgularından eğitimcilerin yararlanmasını sağlamak öğrencilerin eğitim sürecinde önemli olabilir.

2. Başarı amaçlarının etkilendiği değişkenlerin eğitim-öğretim alanında görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından bilinmesi öğrencilerin motivasyonlarını anlamada ve öğrencileri daha iyi tanımada önemli olabilir.

3. Çalışma sonucuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla öğrenme öğrenme amaçlı oldukları bulunmuştur. Büyük öğrenciler için bilginin faydası ve içsel değerlendirme daha önemli olmaktadır. Bu konuda eğitimcilerin öğrencilerin erken yıllarda öğrenme amaçlarına

yönlendirilmeleri konusunda aktif rol almaları onların birinci sınıftan itibaren öğrenmeye odaklı olmalarını sağlayabilir.

Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyi, stresle başa çıkma yöntemleri ve duygulanım durumlarına göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda başarı amaçlarının araştırma bulgularının zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yararlı olabilir.

2. Bu çalışmanın farklı üniversitelerde öğrenim gören daha geniş bir öğrenci örneklemiyle tekrarlanmasının sonuçların genellenebilme olasılığını arttıracakı düşünülmektedir. Yine örneklemin sadece üniversite öğrencileriyle sınırlı olması nedeniyle bulguların diğer eğitim kurumlarındaki öğrenciler için genellenebilmesi oldukça zordur. Araştırmanın farklı örneklem grubu üzerinde tekrar yapılması, başarı amaç oryantasyonuyla ilgili daha ayrıntılı bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

3. Bu çalışmada duygular pozitif ve negatif olmak üzere iki uçlu incelenmişken duyguların başlıca değişken olarak incelenmesi (anksiyete, sıkılma, utangaçlık) duyguların başarı amaç oryantasyonlarına etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

4. Çalışmada başarı amaçları; öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları olarak üçlü bir yapıda ele alınmıştır. Ancak son dönemlerde yapılan çalışmalarda öğrenme amaçlarının da yaklaşma ve kaçınma olarak ayrılabilceği söylenmektedir. Bu bilginin de değerlendirilmesi ve buna yönelik bir çalışma düzeneğinin kurulması bu yapıların daha iyi anlaşılmasına faydalı olabilir.

5. Akademik başarı bize genel bir başarı düzeyini göstermektedir. Bu konuda öğrencilerin derslere göre özelleştirilmiş başarı notları ve başarı amaçları olabileceği de yine literatürde geçen alt başlıklardandır. Bu anlamda belli derslere yönelik başarı amaçlarının, duyguların, notların değerlendirme kapsamına alınması başarı amaçlarını daha iyi tanımamıza yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

- ABACI, R., ÇETİN, B., ve AKIN, A. (2007). Self-Efficacy, Achievement Goals, and Emotions. **4ncü Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi**, 22-24 Haziran, Bulgaristan.
- ABLARD, K., LIPSCHULTZ, R. E. (1998). Self-Regulated Learning in High Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender. **Journal of Educational Psychology**, 90(1), 94-101.
- AKIN, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları İle Biliş Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Algılanan Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- AKIN, A., ÇETİN B. (2007). Achievement Goal Orientations Scale: The Study of Validity and Reliability. **Eurasian Journal of Educational Research**, 26, 1-12.
- AKIN, A. (2008). Öz-duyarlık ve Başarı Yönelimleri: Yapısal Eşitlik Modeliyle Bir İnceleme. **Eurasian Journal of Educational Research**, 31, 1-15.
- AKSARAYLI, M., ÖZGEN, I. (2008). Akademik Kariyer Gelişiminde Duygusal Zekanın Rolü Üzerine Bir Araştırma. **Ege Akademik Bakış**, 8(2), 755-769.
- AINLEY, M., CORRIGAN, M., RICHARDSON, N. (2005). Students, Tasks and Emotions: Identifying the Contribution of Emotions to Students' Reading of Popular Culture and Popular Science Texts. **Learning and Instruction**, 15(5), 433-447.
- AMES, C., ARCHER, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. **Journal of Educational Psychology**, 80, 260-267.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goal, Structures, and Student Motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84, 261-271.

- ANDERMAN, L. H., ANDERMAN, E. M. (1999). Social Predictors of Changes in Students' Achievement Goal Orientations. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 21–37.
- ANTONACOPOULOU, E., YIANNIS, G. (2001). Emotion, Learning and Organizational Change: Towards An integration of Psychoanalytic and Other Perspectives. **Journal of Organizational Change Management**; 14(5), 435-451.
- ARCHER, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. **Contemporary Educational Psychology**, 19, 430-446.
- ARIAS, J. F. (2002). Recent Perspectives in The Study of Motivation: Goal Orientation Theory, **Escritos de Psicologia**, 6, 72-84.
- BALTAŞ, A. ve BALTAŞ, Z. (2002). **Stres ve Başaıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BARTELS, J. M. (2007). Dispositional Positive and Negative Affect and Approach-Avoidance Achievement Motivation. **Individual Differences Research**, 5 (3), 246-259.
- BEAUBIEN, ELAINE. E. (1997). Motivasyon Hakkında Doğru Bildiğimiz Yanlılar. **Executive, Excellence Dergisi**, 1(3).
- BECK, H. P., RORRER, S., and PIERCE, L. G. (1991), The Relations of Learning and Grade Orientations to Academic Performance, **Teaching of Psychology**, 18, 35-37.
- BOEKAERTS, M. (1999). **Coping in Context: Goal Frustration and Goal Ambivalence in Relation to Academic and Inteqiersonal Goals**. In E. Frydenberg (Editor), *Learning to Cope Developing as a Person in Complex Societies* (175-197). New York: Oxford University Press.

- BOEKAERTS, M. (2002). Intensity of Emotions, Emotional Regulation, and Goal Framing; How are They Related to Adolescents' Choice of Coping Strategies? **Anxiety, Stress and Coping**, 15, 401-412.
- BOTSAS, G., PADELIADU, S. (2003). Goal Orientation And Reading Comprehension Strategy Use Among Students With And Without Reading Difficulties. **International Journal of Educational Research**, 39, 477-495.
- BOUFFARD, T., J. BOISVERT, C. VEZEAU, and C. LAROUCHE. (1995). The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance Among College Students. **British Journal of Educational Psychology**, 65 (3), 317-330.
- BURLEY, C.R., TURNER, L.A., VITULLI, F.W. (1999). The Relationship Between Goal Orientation and Age Among Adolescent and Adults. **The Journal of Genetic Psychology**, 160(1), 84-88.
- BUTLER, R. (1993) Effects of Task-and Ego-Achievement Goals on Information Seeking During Task Engagement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, 18-31.
- BUTTON, S. B., MATHIEU, J. E. ve ZAJAC, D. M. (1996) Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 67(1), 26-48.
- BÜYÜKÖZTÜRK, S. (2004), **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BRDAR, I., M. RIJAVEC, ve D. LONCARIC. (2006). Goal Orientation, Coping With School Failure and School Achievement, **European Journal of Psychology of Education**, 21(1), 53-70
- BROPHY, J. (2005). Goal Theorists Should Move on from Performance Goals. **Educational Psychologist**, 40, 167-176.

- CACIOPPO, J.T., BERNSTEN, G.G., LARSEN, J.T., POEHLMANN, K.M. (2000). **The Psychophysiology of Emotion.** (2th Ed.). In M. Lewis, J. Haviland-Jones (Editors) (2nd ed.) (173-191). New York: Guilford.
- CARVER, C. S., WHITE, T. L. (1994). Behavioral Inhibition, Behavioral Activation, and Affective Responses to Impending Reward and Punishment: The BIS/BAS Scales. **Journal of Personality and Social Psychology**, 67, 319-333.
- CHAN K., LEUNG M. ve LAI P. (2004). Goal Orientations, Study Strategies and Achievement of Hong Kong Teacher Education Student.. 28-Kasım – 2 Aralık.. Melbourne, CANADA
- CHURCH, M.A., ELLIOT, A.J., and GABLE, S.L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. **Journal of Educational Psychology**, 93, 43-54.
- COMPAS, B.E. (1987). Coping With Stress During Childhood and Adolescence. **Psychological Bulletin**, 101 (3), 393-403.
- COUTINHO, S. A. (2007). The Relationship Between Goals, Metacognition, and Academic Success. **Educate**, 7(1), 39-47. <http://www.educatejournal.org/> adresinden 13 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- CÜCELOĞLU, D. (1994). **İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları.** (Beşinci baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- CROPANZANO, R., WEISS, H. HALE, J., REB, J. (2003). The Structure of Affect: Reconsidering the Relationship Between Negative and Positive Affectivity. **Journal of Management**, 29(6), 831-857.
- ÇETİN, B., ABACI, R., AKIN, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları ile Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyonla İncelenmesi. **14. Ulusal Psikoloji Kongresi**, 6-8 Eylül, Ankara.

- ÇOLAKOĞLU, J., (2002). Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. **Milli Eğitim Dergisi**, 155-156 Yaz-Güz.
- DANIELS, L., HAYNES, T. L., STUPNISKY, R. H., PERYY, R. P., NEWALL, N. E., PEKRUN, R. (2008). Individual Differences in Achievement Goals: A Longitudinal Study of Cognitive, emotional, and Achievement Outcomes. **Contemporary Educational Psychology**, 33, 584-608.
- DEEMER, S., (2004). Classroom Goal Orientation in High School Classrooms: Revealing Links Between Teacher Beliefs and Classroom Environments. **Educational Research**, 46(1), 2004.
- DILL, P. L., HENLEY, T. B. (1998). Stressors of College: A Comparison of Traditional and Nontraditional Students. **The Journal of Psychology**, 132 (1), 25-32.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. **American Psychologist**, 41(10), 1040-1048.
- DWECK, C. S., ELLIOT, E. S. (1988). Goals: an Approach to Motivation and Achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 66, 604-609.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. **Psychological Review**, 95(2), 256-273.
- ELLIOT, E.S., HARACKIEWICZ, J. M., (1996). Approach and Avoidance Goals and Intrinsic Motivation: A Medistional Analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 461-475.
- ELLIOT, E.S., CHURCH, M. A. (1997). A Hierarchical Model Of Approach and Avoidance Motivation. **Journal of Educational Psychology**, 72, 218-232.
- ELLIOT, E.S. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. **Educational Psychologist**, 34, 169-189.

- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H., (2001). A 2X2 Achievement Goal Framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, 501–519.
- ELLIOT, A. J., THRASH, T. M., (2002). Approach-Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 82, 804-818.
- ENDLER, N. S., PARKER, J. D. A. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 58(5), 844-854.
- ENTWISLE, D. E. (1972). To Dispel Fantasies About Fantasy-Based Measures of Achievement Motivation. **Psychological Bulletin**, 77, 377–391.
- EPPLER, M. A., HARJU, B. A. (1997). Achievement Motivation Goals in Relation to Academic Performance in Traditional and Nontraditional College Student. **Research in Higher Education**, 38(5), 557-573.
- ERDOĞDU, Y., KENARLI Ö. (2008). Duygusal Zeka İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar sayısı, 178-182.
- FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S., GRUEN, R. J., DELONGIS, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. **Journal of Personality and Social Psychology**, 50 (3), 571-579.
- FORGAS, J. P. (1992). Affect in Social Judgments and Decisions: A Multiprocess Model. **Advances in Experimental Social Psychology**, 25, 227-275.
- FRIJDA, N. H. (1994), **Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Moods, and Sentiments**. EKMAN, P. / DAVIDSON, R.J.(Eds.), *The Nature of Emotion* (New York: Oxford University Press): 59-67.
- GENÇÖZ, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**, 15(40), 19-26.

- GENÇTAN, E. (1987). **İnsan Olmak** (Dördüncü.Baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- GRANT, H., DWECK, C.S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. **Journal of Personality and Social Psychology**, 85, 541-553.
- GREENE, B. A., MILLER, R. B., (1996), Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement”, **Contemporary Educational Psychology**, 21(2), 181-192.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., and ELLIOT, A. J. (1998). Rethinking Achievement Goals: When are They Adaptive for College Students and Why? **Educational Psychologist**, 33, 1–21.
- HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E., TAUER, J.M., CARTER, S.M., and ELLIOT, A.J. (2000). Shortterm and Longterm Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. **Journal of Educational Psychology**, 92, 316-330.
- HATZIGEORGIADIS, A. (2002). Thought of Escape During Competition: Relationships With Goal Orientations and Self-Consciousness. **Psychology of Sport and Exercise**, 3, 195-207.
- HENDERSON, V., DWECK, C. S., (1990). Motivation and Achievement. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HEYMAN, G. D., DWECK, C. S., (1992). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Role in Adaptive Motivation. **Motivation and Emotion**, 16, 231-247.
- HSIEH, Y. P. (2005). The Interrelationships among Goal Orientation, Coping, and Achievement Motivation after Perceived Academic Failures <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1939/hsiehy29904.pdf?sequence=2> adresinden 2 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

- HU, L. T., BENTLER, P. M. (1999), Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives”, **Structural Equation Modeling**, 6, 1–55.
- JAGACINSKI, C. M., STRICKLAND, O. J. (2000). Task and Ego Orientation The Role Of Goal Orientations in Anticipated Affective Reactions to Achievement Outcomes. **Learning and Individual Difference**, 12, 189-208.
- JAGACINSKI, C. M., DUDA, J. L. (2001). A Comparative Analysis of Contemporary Achievement Goal Orientation Measures. **Educational and Psychology in the Schools**, 39 (3), 279-291.
- KAPLAN, A., MAEHR, M.L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. **Contemporary Educational Psychology**, 24(4), 330-358.
- KLINGER, E. (1966). Fantasy Need Achievement as a Motivational Construct. **Psychological Bulletin**, 66, 291–308.
- KOPTAGEL-İLAL, G. (1984). **Tıpsal Psikoloji**. (İkinci Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- KOESTNER, R., ZUCKERMAN, M., (1994). Causality Orientations, Failure, and Achievement. **Journal of Personality**, 62, 321-345
- KOÇ EPLİ H., (2006). Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- KRAPP, A., (2005). Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations. **Learning and Instruction**, 15(5), 381-395.
- KÜÇÜKOĞLU, A., TURAN, A., KAYA İ., TUĞLUK M.. (2008). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından Analizi, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** .

- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping Processes: A Theoretical analysis. **Journal of Personality and Psychology**, 46(4), 839-852.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1988). The Relationship Between Coping and Emotion. Implications for Theory and Research. **Social Science Medicine**, 26(3), 309-317.
- LAZARUS, R.S. (1993). From Psychological Stress to The Emotions: a History of Changing Outlooks. **Annual Review of Psychology**, 44,1-21.
- LEMYRE, P., ROBERTS, G. C., OMMUNDSEN, Y. (2002). Achievement Goal Orientations, Perceived Ability, and Sportspersonship in Youth Soccer. **Journal of Applied Sport Psychology**, 14, 120-136.
- LIN C. C., (1997) Effects Of Goal Structure On Chinese Elementary School Students' Goal Orientation, Achievement, Intrinsic Motivation, And Beliefs About Success/Failure A Dissertation In Educational Psychology. Ph.D Thesis. Texas Tech University.
- LIN, Y., MCKEACHIE, W. J., KIM, Y. C. (2003). College Student Intrinsic and/or Extrinsic Motivation and Learning. **Learning and Individual Differences**, 13, 251-258.
- LINNENBRINK, E. A., RYAN, A. M., PINTRICH, P. R., (1999). The Role of Goals and Affect in Working Memory Functioning. **Learning and Individual Differences**, 11(2), 213–230.
- LINNENBRINK, E., PINTRICH, P. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. **Educational Psychologist**, 37(2), 69-78.

- LINNENBRINK, E. A., (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. **Journal of Educational Psychology**, 97, 197-213
- MACNAIR, R. R., ELLIOTT, T. R. (1992). Self-Perceived Problem Solving Ability, Stress Appraisal, and Coping Over Time. **Journal of Research in Personality**, 26, 150–164.
- MAEHR, M. L. MIDGLEY, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. **Educational Psychologist**, 26, 399–427.
- MARGRAIN, S. (1978). Student Characteristics and Academic Performance in Higher Education: A Review. **Research in Higher Education**, 8, 111-123.
- MATTERN, R. (2005). College students' Goal Orientations and Achievement. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 17(1), 27-32
- MAYER, R. E. (1998). Cognitive, Metacognitive, and Motivational Aspects of Problem Solving. **Instructional Science**, 26, 49-63.
- MCWHAW, K., ABRAMI, P. C. (2001). Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies, **Contemporary Educational Psychology**, 26, 311-329.
- MEECE, J. L., BLUMENFIELD, P. C., HOYLE, R. K. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. **Journal of Educational Psychology**, 80(4), 514-523.
- MEECE; J. L., HOLT, K. (1993). A Pattern Analysis of Students' Achievement Goals. **Journal of Educational Psychology**, 85, 582-590.
- MEINHARDT, J., PEKRUN, R. (2003). Attentional Resource Allocation to Emotional Events: an ERP Study. **Cognition and Emotion**, 17, 477–500.

- MEYER, D. K., TURNER, J.C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation **Research. Educational Psychologist**, 37, 107-114.
- MIDGLEY, C., MAEHR, M. L., and URDAN, T. C. (1993). **Patterns of adaptive learning survey (PALS)**. University of Michigan.
- MIDGLEY, C., URDAN, T. (1995). Predictors of Middle School Students' Use of Self-Handicapping Strategies. **The Journal of Early Adolescence**, 15, 389-411.
- MIDDLETON, M., MIDGLEY, C. (1997). Avoiding The Demonstration of Lack Ability: An Under-Explored Aspect of Goal Theory. **Journal of Educational Psychology**, 89, 710-718.
- MIDGLEY, C., KAPLAN, A., MIDDLETON, M., MAEHR, L. M., URDAN, T., ANDERMAN, L. H., ANDERMAN, E., ROESER, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. **Contemporary Educational Psychology**, 23, 113-13.
- MIDGLEY, C., KAPLAN, A., MIDDLETON, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and at What Cost? **Journal of Educational Psychology**, 93(1), 77-86.
- MIDGLEY, C., URDAN, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Performance Goals: A Further Examination. **Contemporary Educational Psychology**, 26, 61-75.
- MILLER, R. B., BEHREN, J. T., GREENE, B. A. and NEWMAN, D. (1993). Goals and Perceived Ability: Impact on Student Valuing, Self-Regulation, and Persistence. **Contemporary Educational Psychology**, 18(1), 2-14.
- MILLER, R. B., GREENE, B. A., MONTALVO, G. P., RAVINDRAN, B. and NICHOLS, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of

Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others and Perceived Ability. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 388-422.

MILLER, J.R., G.L. RUSSELL, (2002). Projected Impact of Climate Change on The Energy Budget of The Arctic Ocean by a Global Climate Model. **Journal of Climate**, 15, 3028-3042. http://www.imcs.rutgers.edu/faculty_jmiller_cv.pdf adresinden 13 Aralık 2008 tarihinde alınmıştır.

MORRIS, E.A., BROOKS, P. R. and MAY, J. L. (2003). The Relationship Between Achievement Goal Orientation and Coping Style: Traditional vs. Nontraditional College Students. **College Student Journal**, 37(1), 3-9.

MURPHY, P.K., ALEXANDER, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 3-53.

NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. **Psychological Review**, 91, 328-346.

NICHOLLS, J. G., PATASHNICK, M., NOLEN, S. B., (1985). Adolescents' Theories of Education. **Journal of Educational Psychology**, 77, 683-692.

NICHOLLS, J. G., JONES J., HANCOCK D. (2003). Teachers' Influence on Goal Orientation: Exploring the Relationship Between Eighth Graders' Goal Orientation, Their Emotional Development, Their Perceptions of Learning, and Their Teachers' Instructional Strategies. **Reading Psychology**, 24 (1), 57-87.

NIEMIVIRTA, M. (1996). "Individual Differences in Motivation and Cognitive Factors Affecting A. Frey, and M. Wosnitza (eds.), *Advances in motivation*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 23-42.

NOLEN SB, HALADYNA T. M., (1990). Motivation and Studying in High School Science. **Journal of Research on Science Teaching**, 27, 269-287.

- OMMUNDSEN, Y., PEDERSEN, B. H. (1999). The Role of Achievement Goal Orientations and Perceived Ability upon Somatic and Cognitive Indices of Sport Competition Trait Anxiety. **Scand J Med Sci Sports**, 9, 333-343.
- ÖZDEVECİOĞLU, M. (1992) Duygusal Olaylar Teorisi Çerçevesinde Pozitif Ve Negatif Duygusallığın Algılanan Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 59-3 181-202
- ÖZKALP, E., CENGİZ, A. (2003). “Çalışma Hayatında Duygular ve Yönetimi,” **11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi**. Afyon. 943-956.
- ÖZTÜRK, O. (2004). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları**. (Onuncu Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitapları.
- ÖZER, İ. (2001). Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Benlik İmajı ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bilim Dalı.
- ÖZGÜNGÖR, S. (2006a). Üniversite Öğrencilerinin Amaç Tarzlarının ve Öğretmenlerinin Özerklik Destekleyici Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrencinin Motivasyonu ve Akademik Davranışlarıyla İlişkisi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 25(3), 27-36.
- ÖZGÜNGÖR, S. (2006b). Özbilinç, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Performans Odaklı Sınıf Algısı ve Not Yönelimi, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(1), 80-86.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (2002). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- PAJARES, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**, 66, 543-578.

- PAJARES F., CHEONG, Y. F. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: A Development Perspective. **International Journal of Educational Research**, 39, 437-455.
- PEKRUN, R., FRESE, M., (1992). Emotions in Work and Achievement. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**, 7, 153-200.
- PATRICK, H., RYAN, A.M.. and PINTRICH. P.R. (1999). The Differential Impact of Extrinsic and Mastery Goal Orientations on Males' and Females' Self-Regulated Learning. **Learning and Individual Differences**, 11(2). 153-171.
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W., and PERRY, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A program of Qualitative and Quantitative Research. **Educational Psychologist**, 37(1), 91-105.
- PEKRUN, R., ELLIOT, A. J., and MAIER, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Emotions: a Theoretical Model and Prospective Test. **Journal of Educational Psychology**, 98, 583–597.
- PINTRICH, P. R., GARCIA, T. (1991), Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In: M. Maehr & P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, s.371-402, Greenwich, CT: JAI Press.
- PINTRICH, P. R. And SCHUNK, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Prentice-Hall:NY.
- PINTRICH, P. R. (2000a). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 92-104.

- PINTRICH, P. R. (2000b). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, 92,(3), 544-555.
- PINTRICH, P. R., CONLEY, A. M., KEMPLER, T. M. (2003). Current Issues in Achievement Goal Theory and Research. **Intenational Journal of Educational Research**, 39, 319-337.
- RACHEL, B. (2003). Differential Effect of the Leraning Envoironment on Student Achievement Motivation: A Comparision Between Frontal and Complex Instruction Strategies. **Social Behavior and Personality**. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3852/is_200301/ai_n9223947 adresinden 08 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.
- REEVE, J., DECI, E., L. (1996). Element of The Competitive Situation that Affect Instinsic Motivation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 22, 24-33.
- RIJAVEC, M., BRDAR I. (2002). Coping With School Failure and Self-Regulated Leaming. **European Journal of Psychologyof Education**, 7 (2), 177-194.
- ROBBINS, P S. (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri**. .(Birinci baskı). İngilizce'den Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk, Eskişehir: Etam Basım Yayım Dağıtım.
- ROBINS, R. W., PALS, J. L. (2002), Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. **Self and Identity**, 1, 313-336.
- ROEBKEN, H. (2007). Multiple Goals, Satisfaction, and Achievement in University Undergraduate Education: A Student Experience in the Research University (SERU) Project Research Paper. Research&Occasional Paper Series: CSHE.2.07, California. <http://cshe.berkeley.edu/> adresinden 10 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

- ROEDEL, T. D., SCHRAW, G., and PLAKE, B. (1994), Validation of a Measure of Learning and Performance Goal Orientations. **Educational and Psychological Measurement**, 54(4), 1013-1021.
- ROESER R. W., MIDGLEY, C., URDAN, T. C. (1996). Perceptions of The School Psychological Environment and Early Adolescent Psychologist and Behavioural Functioning in School: The Mediating Role Of Goals and Belonging. **Journal of Educational Psychology**, 88(3), 408-422.
- RYAN, A.M., HICKS, L., MIDGLEY. C. (1997). Social Goals, Academic Goals, and Avoiding Seeking Help in the Classroom. **Journal of Early Adolescence**, 17, 152-171.
- SANTIAGO, R.,A.L., BERNSTEIN, B.L., GARD, T.L. (1995). The Importance of Achievement and the Appraisal of Stressful Events as Predictors of Coping. **Journal of College Student Development**, 36 (4) , 374-383.
- SARRAZIN, P.; ROBERTS, G.; CURY, F.; BIDDLE, S.; FAMOSE, J. (2002). Exerted effort and Performance in Climbing Among Boys; The Influence of Achievement Goals, Perceived Ability, and Task Difficulty. **Research Quarterly For Exercise And Sport**, 73(4), 425-436.
- SCHRAW, G., HORN, C., THORNDIKE C. T. and BRUNING, R. (1995), Academic Goal Orientations and Student Classroom Achievement. **Contemporary Educational Psychology**, 20, 359–368.
- SCHUTZ, P. A., LANEHART, S. L. (2002). Introduction: Emotions in Education. **Educational Psychologist**, 37(2), 67-68.
- SEIFERT, T., (1995). Academic Goals and Emotions: A Test of Two Models. **Journal of Psychology**, 129,543-553.

- SHIELDS, N. (1993). Attribution Processes and Stages of Adult Life Development Among Adult University Students. **Journal of Applied Social Psychology**, 23 1321-1336.
- SIDERIDIS, G. D. (2007). Goal Orientations and Classroom Goal Structures as Predictors of Classroom Behaviors for Greek Students With and Without Learning Difficulties:Clarifying the Differential Role of Motivational Orientations. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**, 20, 101-137.
- SKAALVIK, E. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. **Journal of Educational Psychology**, 89, 71-81.
- SOMUNCUOGLU, Y., YILDIRIM, A. (1999). Relationship Between Achievement Goal Orientations and Use Oflearning Strategies. **The Journal of Educational Research**, 92 (5), 267-277.
- SPINATH, B., Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal Orientation Achievement: The Role of Ability Self-Concept and Failure Perception. **Learning and Instruction**, 13, 403-422.
- SONER, O. (1995). Aile Uyum, Öğrenci Özğüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- SIU A. C., WATKINS D. (1997). Coping with Stress in Hong Kong: An Investigation of the Influence of Gender, Age and the Self- Concept. **Psychologia**, 40(2), 59–66.
- ŞAHİN, N.H., DURAK, A. (1995).Üniversite Öğrencileri İçin Bir Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği. **Türk Psikoloji Dergisi**, 10(34), 56-73.

- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- TAN, J. A., HALL, R. J. (2005). The Effects of Social Desirability Bias On Applied Measures of Goal Orientation. **Personality and Individual Differences**, 38, 1891-1902.
- TANAKA, A., TAKEHARA, T., YAMAUCHI, H. (2006). Achievement Goals in a Presentation Task: Performance Expectancy, Achievement Goals, State Anxiety, and Task Performance. **Lerning and Individual Differences**, 16, 93-99.
- TANAKA, A., TAKEHARA, T., YAMAUCHI, H. (2002). Achievement Goals, Attitude, Toward Help Seeking and Help-Seeking Behavior in the Clasroom. **Lerning and Individual Differences**, 13, 23-25.
- TAO, V., HONG, Y. Y. (2000). A Meaning System Approach to Chinese Students' Achievement Goals. **Journal of Psychology in Chinese Societies**, 1(2), 13-38.
- TELLEGEN, A., WATSON, D., and CLARK, L. A. (1999). On The Dimensional and Hierarchical Structure of Affect. **Psychological Science**, 10, 297-303.
- TENG, P. H. (2001). The Investigation of Goal Orientation, Perceived Motivational Climate, Perceived Agabeylity, Competitive State Anxiety and Coping Strategies Among Basketball Playes. http://ethesys.ncpes.edu.tw/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0730102-161121 adresinden 17 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.
- TERO, P., CONNELL, J. P. (1984). Children's Academic Coping Inventory:A New Self-Report Measure. **American Educational Research Association**, Nisan. Montreal, Canada.

- THORKILDSEN, T., NICHOLLS, J.G. (1998a). Achievement Orientations and Beliefs: Individual and Classroom Differences, **Journal of Educational Psychology** 90, 179-202.
- THORKILDSEN, T.; NICHOLLS, J.G. (1998b). Motivation Orientation Differences on Gender and Age and Physical Activity. **Journal of Educational Psychology**, 90(2), 179-201.
- TURNER, J. C., THORPE, P. K. and MEYER, D. K. (1998). Students' Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis. **Journal of Educational Psychology**, 90, 758-771.
- TURNER, J. E., SCHALLERT, D. L. HUSMAN, J. (2002). The Importance of Students' Goals in Their Emotional Experience of Academic Failure: Investigating the Precursors and Consequences of Shame. **Educational Psychologist**, 37(2), 79-89
- TÜRKÜM, S.(1999). **Stresle Başa çıkma ve İyimserlik**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- TZETZIS G., GOUDAS M., KOURTESSIS T., ZISI V. (2002). The Relation of Goal Orientations to Physical Activity in Physical Education. **European Physical Education Review**, 8(2), 177-188.
- URDAN, T. C., MAEHR, M. L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. **Review of Educational Research**, 65, 213–243.
- URDAN, T. (1997). **Achievement Goal Theory: Past Results, Future Directions**. M. L. Maehr, P. R. Pintrich (Editors), *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.

- ÜNAL, S., (1991). “**Eğitim Yöneticilerinin Okulda Eğitim ve Öğretimin Niteliğini Geliştirecek Şekilde Eğitimleri**” İstanbul: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayın No:1.
- ÜREDİ, I. (2005). Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- WANG, C. L., AHMED, P. K. (2003). Emotion: The Missing Part of Systems Methodology. **Kybernetes, the International Journal of Systems Cybernetics**,32(9), 1283-1296.
- WAS, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 10, 4(3), 529-550.
- WATSON, D., TELLEGEN, A. (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. **Psychological Bulletin**, 98, 219-235.
- WATSON, D., CLARCK, L. A., TELLEGEN, A. (1988). Development and Validation of Brief Measure of Pozitive and Negative Affect: The PANAS Scales. **Journal of Personaliy and Social Psychology**, 54, 1063-1070.
- WEISS, H. M., CROPANZANO, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of the Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences at Work. **Research in Organizational Behavior**, 18, 1-79.
- WEINER, B. (1985). An Attribution Theory of Achievement Motivation and Emotion. **Psychological Review**, 92(4), 548-573.
- WEINER, B. (1990). History of Motivational Research in Education. **Journal of Educational Psychology**, 82, 616-622.

- WENTZEL, K. R. (1989). Adolescent Classroom Goals, Standards For Performance, and Academic Achievement: an Interactionist Perspective, **Journal of Educational Psychology**, 81(2), 131-142.
- WOLMAN, B. B. (1973). **Dictionary of Behavioral Science**. New York: Van Nostrand Reinhold.
- WOLTERS, C. A., YU, S. L., and PINTRICH, P. R. (1996). The Relation Between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning. **Learning and Individual Differences**, 8(3), 211-238.
- WOLTERS, C. (1998). Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. **Journal of Educational Psychology**, 90, 224-235.
- YILDIRIM, Z. (2004). Relationship Between Achievement Goal Orientation and Collaboration in Project-Based Learning Process. **American Educational Research Association Annual Meeting** http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/ec/4f.pdf adresinden 11 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.
- YOON S. K., ECCLES, J. (1997). Development Changes in Children's Goals Orientation Toward Schoolwork: Gender Differences. <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/presentations/eccles97p.pdf> adresinden 16 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.
- ZEIDNER, M. (1998). **Test anxiety: The State of the Art**. New York, NY: Plenum Press.

EKLER

1. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği
2. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği
3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği
4. Kişisel Bilgi Formu
5. Uygulama İzni

Ek-1

BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Size verilen bu test, öğrencilerin öğrenmeye yönelik inançlarını saptamak için hazırlanmıştır. Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneği işaretlemenizdir.

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman, (2) Nadiren, (3) Sık sık, (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir.

Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.

1	Bir çok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.	1	2	3	4	5
2	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.	1	2	3	4	5
3	Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını çok severim.	1	2	3	4	5
4	Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.	1	2	3	4	5
5	Okul çalışmalarını yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
6	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.	1	2	3	4	5
7	Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.	1	2	3	4	5
8	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
9	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	1	2	3	4	5
10	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenime sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.	1	2	3	4	5
12	Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
13	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektedir.	1	2	3	4	5

14	Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
15	Çalışmalarımı yapmamın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
16	Sınıf çalışmalarına katılmamamın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.	1	2	3	4	5
17	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5

Ek-2

POZİTİF VE NEGATİF DUYGU ÖLÇEĞİ (PANAS)

Bu ölçek farklı duyguları tanımlayan bir takım sözcükler içermektedir. Geçtiğimiz hafta nasıl hissettiğinizi düşünüp her maddeyi okuyun. Uygun cevabı her maddenin yanına ayrılan yere (puanları daire içine alarak) işaretleyin. Cevaplarınızı verirken aşağıdaki puanları kullanın. Her sorunun karşısında bulunan (1) Çok az veya hiç, (2) Biraz, (3) Ortalama, (4) Oldukça, (5) Çok fazla anlamına gelmektedir.

Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.

No	Soru	Çok az veya hiç	Biraz	Ortalama	Oldukça	Çok fazla
1	İlgili	1	2	3	4	5
2	Sıkıntılı	1	2	3	4	5
3	Heyecanlı	1	2	3	4	5
4	Mutsuz	1	2	3	4	5
5	Güçlü	1	2	3	4	5
6	Suçlu	1	2	3	4	5
7	Ürkmüş	1	2	3	4	5
8	Düşmanca	1	2	3	4	5
9	Hevesli	1	2	3	4	5
10	Gururlu	1	2	3	4	5
11	Asabi	1	2	3	4	5
12	Uyanık	1	2	3	4	5
13	Utanmış	1	2	3	4	5
14	İlhamlı (yaratıcı düşüncelerle dolu)	1	2	3	4	5
15	Sinirli	1	2	3	4	5
16	Kararlı	1	2	3	4	5
17	Dikkatli	1	2	3	4	5
18	Tedirgin	1	2	3	4	5
19	Aktif	1	2	3	4	5
20	Korkmuş	1	2	3	4	5

Ek-3**STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler,

Size verilen bu test, stresle başa çıkma tarzlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır.

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin üzerine çarpı işareti (X) koymanızdır.

Her sorunun karşısında bulunan; (0) Hiç uygun değil, (1) Uygun değil, (2) Uygun, (3) Tamamen uygun anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.

No	Soru	Hiç uygun değil	Uygun değil	Uygun	Tamamen uygun
1	Olayın değerlendirilmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım.	0	1	2	3
2	Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum.	0	1	2	3
3	Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bu yolda uğraşırım.	0	1	2	3
4	Herşeye yeniden başlayacak gücü bulurum.	0	1	2	3
5	Problemi adım adım çözmeye çalışırım.	0	1	2	3
6	Hakkımı savunabileceğime inanırım.	0	1	2	3
7	Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissedirim.	0	1	2	3

8	Bir mucize olmasını beklerim.	0	1	2	3
9	Kendimi kapana sıkışmış gibi hissedirim.	0	1	2	3
10	Olanları kafama takıp sürekli düşünmekten kendimi alamam.	0	1	2	3
11	Herşeyin istediğim gibi olmayacağına inanırım.	0	1	2	3
12	Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm.	0	1	2	3
13	Keşke daha güçlü bir insan olsaydım diye düşünürüm.	0	1	2	3
14	Benim suçum ne diye düşünürüm.	0	1	2	3
15	Hep benim yüzümden oldu diye düşünürüm.	0	1	2	3
16	Başa gelen çekilir diye düşünürüm.	0	1	2	3
17	İş olacağına varır diye düşünürüm.	0	1	2	3
18	Problemin çözümü için adak adarım.	0	1	2	3
19	Elimden hiçbirşeyin gelmeyeceğine inanırım.	0	1	2	3
20	Mücadeleden vazgeçerim.	0	1	2	3
21	Olanlar karşısında kaderim buymuş derim.	0	1	2	3
22	İyimser olmaya çalışırım.	0	1	2	3
23	Olayları büyütmeyip üzerinde durmamaya çalışırım.	0	1	2	3
24	Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım.	0	1	2	3

25	Kendime karşı hoşgörölü olmaya çalışırım.	0	1	2	3
26	Olaylardan olumlu bir şey çıkartmaya çalışırım.	0	1	2	3
27	Bir sıkıntım olduğunu kimsenin bilmesini istemem.	0	1	2	3
28	İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem.	0	1	2	3
29	Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım.	0	1	2	3
30	Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır.	0	1	2	3

Ek-4**KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)**

Açıklama: Aşağıda size ait bazı demografik bilgileri öğrenmek amacıyla yazılmış dört soru bulunmaktadır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneğin başındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1- Bölümünüz:

2- Sınıfınız: () 1 () 4

3- Not ortalamanız:

4- Cinsiyetiniz () Kız () Erkek